

**LOS RECURSOS DIDÁCTICOS PARA LA ATENCIÓN A LAS  
NECESIDADES LINGÜÍSTICAS Y COMUNICATIVAS DEL  
ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN DURANTE LA ETAPA  
DE EDUCACIÓN PRIMARIA**

**Máster universitario en Comunicación Intercultural y  
Enseñanza de Lenguas (CIEL)**



**TRABAJO FINAL DE MÁSTER**

**AUTORA: Àngels Moliner Martínez**

**DNI: 53726530-W**

**TUTORA: Anna Marzà Ibàñez**

## **Resumen**

*El objetivo principal del presente Trabajo Final de Máster (TFM) es analizar los recursos didácticos disponibles para responder a las necesidades lingüísticas del alumnado con Síndrome de Down en el marco legal y curricular de educación primaria en la Comunidad Valenciana. Para ello, he plasmado los contenidos lingüísticos que se trabajan en la etapa de primaria y las posibles adaptaciones curriculares que se pueden realizar al alumnado que lo requiera. Este documento también contribuye a la adquisición de un conocimiento más profundo sobre las características del alumnado con Síndrome de Down y sus necesidades lingüísticas y educativas. Además, en este TFM se presentan materiales didácticos específicos para el aprendizaje de lenguas en diferentes soportes los cuales han sido relacionados con las necesidades educativas especiales que presenta el alumnado con Síndrome de Down. Para contrastar esta información he elaborado una encuesta que me ha permitido conocer las opiniones de maestros de la Comunidad Valenciana acerca de si piensan que el alumnado con Síndrome de Down (escolarizado en centros ordinarios públicos de educación primaria de la Comunidad Valenciana) dispone de recursos didácticos adecuados a sus necesidades lingüísticas y comunicativas.*

*Palabras clave: enseñanza de lenguas, Síndrome de Down, recursos didácticos, Educación Primaria.*

## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	3
2. CONTEXTUALIZACIÓN	6
2.1 Teorías de aprendizaje	6
2.2 Comunicación y lenguaje	8
3. EL SÍNDROME DE DOWN	11
3.1 La comunicación y el aprendizaje del lenguaje en los niños y niñas con Síndrome de Down	13
3.2 El lenguaje y la comunicación en la legislación estatal y autonómica	15
4. METODOLOGÍA	36
5. EL TRATAMIENTO DE LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO DEL ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN EN LA COMUNIDAD VALENCIANA	38
5.1 Atención a la diversidad en la legislación estatal y autonómica	38
5.2 Materiales y prácticas habituales en el aula	41
5.2.1 Muestra de recursos impresos: libros y cuadernos	41
5.2.2 Recursos tecnológicos	43
5.2.3 Recursos manipulativos	53
5.3 Los docentes opinan	59
5.3.1 Perfil de los encuestados	59
5.3.2 Utilización y creación de materiales	61
5.3.3 Autonomía para actuar y percepción de los docentes.	64
6. CONCLUSIONES	67
7. BIBLIOGRAFIA, WEBGRAFÍA Y LEGISLACIÓN.	71

## 1. INTRODUCCIÓN

La comunicación supone un elemento indispensable en las relaciones sociales y en el desarrollo de las personas. El lenguaje, y con él la capacidad de comprender y de expresarse, resulta necesario en cualquier proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. De este modo, la Ley 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa indica que el sistema educativo debe contribuir al desarrollo de las destrezas básicas del uso de la lengua de forma integrada, como son escuchar, hablar, leer, escribir e interactuar. El desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado abarca todas las vertientes de la lengua: la pragmática, la lingüística, la sociolingüística y la literaria. Así, la escuela debe proporcionar al alumnado las herramientas y los conocimientos necesarios para que se puedan desenvolver de forma satisfactoria en cualquier situación comunicativa de la vida académica, familiar y social propia de su edad.

Las aulas de los centros de educación primaria muestran una gran diversidad de alumnado, con distintas capacidades, intereses y niveles socioculturales. Por esta razón, ofrecer una respuesta educativa de calidad en el ámbito lingüístico supone un reto, pues es necesario que se tenga en cuenta dicha diversidad para tratar de proporcionar una respuesta educativa individualizada.

Según un estudio de EUROCAT<sup>1</sup> (2012), 5 de cada 10.000 niños y niñas tienen Síndrome de Down. Aunque los casos más graves se atienden en Centros Específicos de Educación Especial, en los centros públicos de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana se atienden alumnos con Síndrome de Down, quienes presentan unas características cognitivas, fisiológicas y personales específicas, que varían en cada alumno, y de ellas derivan necesidades lingüísticas concretas. De este modo, es necesario que desde todos los agentes educativos se trabaje para ofrecer una educación que garantice el máximo de las capacidades lingüísticas y comunicativas con el alumnado con Síndrome de Down, utilizando para ello los recursos didácticos, personales y materiales necesarios.

La adquisición de un sistema comunicativo funcional en los niños y niñas con Síndrome de Down será fundamental para que logren desarrollar sus capacidades y

---

<sup>1</sup> Extraído de la página web Down21: <http://www.down21.org/informacion-basica/40-el-sindrome-de-down-una-vision-globalizadora/2898-datos-estadisticos-en-el-sindrome-de-down.html> Consultada por última vez el 06/11/2017.

habilidades con el objetivo de convertirse en individuos autónomos, felices y formar parte activa e integrada de la sociedad actual.

Así pues, el objetivo principal del presente TFM es **analizar los recursos didácticos<sup>2</sup> disponibles para responder a las necesidades lingüísticas del alumnado con Síndrome de Down en el marco legal y curricular de educación primaria en la Comunidad Valenciana**. Para conseguir este objetivo me he planteado la siguiente pregunta:

- ¿Cómo se sitúa el alumnado de educación primaria con Síndrome de Down respecto al marco educativo legal y curricular de la Comunidad Valenciana en relación al aprendizaje de lenguas?

Como objetivos secundarios, el presente TFM intenta **plasmar los contenidos lingüísticos que se trabajan en la etapa de primaria y las posibles adaptaciones curriculares, así como adquirir un conocimiento más profundo sobre las características del alumnado con Síndrome de Down y sus necesidades lingüísticas y educativas**. Además, se planteó como objetivo la **búsqueda de materiales didácticos específicos para el aprendizaje de lenguas en diferentes soportes y contrastarlos con las necesidades educativas especiales que presenta el alumnado con Síndrome de Down**. Por último, también se estableció como uno de los objetivos que contribuirán al análisis de recursos didácticos **la obtención de información acerca de si los docentes piensan que el alumnado con Síndrome de Down (escolarizado en centros ordinarios públicos de educación primaria de la Comunidad Valenciana) dispone de recursos didácticos adecuados a sus necesidades lingüísticas y comunicativas**. Para cumplir con estos objetivos me he planteado las siguientes cuestiones:

- ¿Qué contempla la legislación educativa estatal y autonómica en referencia a las necesidades educativas del alumnado con Síndrome de Down?
- ¿Se dispone de una variedad de material didáctico publicado para trabajar el lenguaje con los alumnos con Síndrome de Down?
- ¿Los docentes que trabajan con niños con síndrome de Down consideran los recursos didácticos y legislativos disponibles suficientes para abordar la didáctica de las lenguas?

---

<sup>2</sup> Entendiendo por recursos didácticos los medios humanos, legislativos y materiales (impresos, manipulativos y tecnológicos) que sirven de soporte y vehículo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De este modo, en el presente TFM daré una visión de los recursos didácticos disponibles para responder a las necesidades lingüísticas del alumnado con Síndrome de Down en el marco legal y curricular de educación primaria en la Comunidad Valenciana. Para ello he empezado analizando diversas corrientes y teorías de enseñanza-aprendizaje así como los términos lenguaje y comunicación. A continuación expondré las características básicas del Síndrome de Down y las afectaciones lingüísticas y comunicativas que puede presentar este alumnado. Seguidamente presentaré los aspectos lingüísticos que contempla la legislación educativa para trabajar en el área de primaria en forma de bloques y especificando los criterios de evaluación e indicadores de logro que se tendrán en cuenta para evaluar las competencias lingüísticas y comunicativas del alumnado en esta etapa. En este punto aportaré las posibles dificultades que los alumnos con Síndrome de Down puedan presentar en cada uno de los Bloques de Contenidos. A continuación definiré la metodología empleada en este TFM, se trata de una metodología cualitativa que contempla desde una perspectiva holística y global el fenómeno estudiado. En el siguiente apartado analizaré las posibilidades de adaptación que ofrece la legislación vigente al alumnado de educación especial y presentaré una muestra de materiales didácticos que responden a las necesidades educativas de tipo lingüístico que puede presentar el alumnado con Síndrome de Down. Para finalizar, presentaré los resultados de una encuesta realizada a docentes en activo para conocer su opinión acerca de diferentes cuestiones relacionadas con la respuesta educativa en el ámbito lingüístico al alumnado con Síndrome de Down escolarizado en centros ordinarios públicos de educación primaria de la Comunidad Valenciana.

## 2. CONTEXTUALIZACIÓN

### 2.1 Teorías de aprendizaje

Sobre el término *aprendizaje* no existe una única definición aceptada, no obstante, la siguiente es bastante completa, según Thomas J. Shuell "El aprendizaje es un cambio perdurable en la conducta o en la capacidad de comportarse de una determinada manera, la cual resulta de la práctica o de alguna otra forma de experiencia" (Huber, 2016). Así pues, a lo largo de la historia han surgido diferentes corrientes que tratan de explicar el mecanismo del aprendizaje, teorías de las que hablaré a continuación por su relación con el aprendizaje del lenguaje.

El conductismo fue la primera teoría de aprendizaje que surgió en oposición a los métodos basados en la subjetividad y la introspección que predominaron hasta la primera década del siglo XX. Los autores más influyentes en esta corriente fueron John Broadus Watson y Burrhus Frederic Skinner, basándose en trabajos realizados por Iván Petróvitx Pávlov sobre el reflejo condicionado en animales. Aunque dentro del conductismo existen diversas corrientes, todas se basan en las conductas observables y se fundamentan en la relación entre el estímulo y la respuesta.

Skinner postuló teorías basadas en el condicionamiento operante, es decir, en el aprendizaje basado en la asociación, en el desarrollo de conductas en función de las consecuencias de estas (Ribes-Iñesta, 2008). Según esta corriente el aprendiz tiene más probabilidades de repetir aquellas conductas de las que obtiene consecuencias positivas que aquellas de las que obtiene consecuencias negativas. Así pues, Skinner entiende la emisión del habla como una respuesta imitativa a los sonidos hechos por las personas de su entorno. Al producirse esta emisión de los bebés estos obtienen atención por parte de los padres y estas emisiones se van modelando gradualmente dentro del condicionamiento operante.

Más tarde, en la década de los 50, para explicar las múltiples anomalías que aquejaban al conductismo surgieron las teorías cognitivistas a partir de trabajos presentados por Avram Noam Chomsky y George Armitage Miller en Estados Unidos y en Europa los trabajos elaborados por Jean William Fritz Piaget, los integrantes de la escuela Gestalt, Lev Semiónovich Vygotski y Jerome Seymour Bruner, entre otros. Así pues, los autores que defienden el cognitismo centran sus teorías en las asociaciones

entre representaciones mentales y nueva información o entre representaciones mentales entre sí, en lugar de poner su interés en la asociación entre el estímulo y la respuesta del conductismo.

Respecto al lenguaje, Chomsky sigue una corriente innatista a partir de la cual los niños serían capaces de aprender y asimilar estructuras comunicativas y lingüísticas, argumentando que todos poseemos un “dispositivo de adquisición del lenguaje” en nuestro cerebro (Ribes-Iñesta, 2008). Esta teoría se fundamenta en el siguiente precepto: “El lenguaje humano es el producto de descifrar un programa determinado por nuestros genes”. Esta línea es totalmente opuesta a las teorías ambientalistas del desarrollo, que defienden la influencia del entorno sobre el individuo y su capacidad para adaptarse al contexto en el que se encuentra. Chomsky utiliza el término “Gramática Universal” para hablar de la capacidad innata de comprender la gramática. Además, destaca el concepto de la plasticidad para adquirir el lenguaje, teniendo en cuenta que durante la infancia es más fácil aprender el lenguaje debido a la mayor plasticidad cerebral que existe hasta la preadolescencia.

Al modelo cognoscitivo pronto se le presentaron cuestiones a las que no podía dar respuesta por lo que surgieron las teorías constructivistas fundamentadas en la idea de que el pensamiento se construye. Autores como David Ausubel, César Coll, Jerome Bruner y Albert Bandura además de Piaget y Vygotsky realizaron trabajos relacionados con el constructivismo. Para esta corriente, el aprendizaje implica la construcción de significados o ideas a partir de experiencias del aprendiz. Por ello, se entiende que será fundamental la actividad del sujeto, la relación con los conocimientos previos de este así como la interacción con el contexto.

En relación al lenguaje, Piaget se basa en la subordinación de este al pensamiento, defendiendo que la adquisición del lenguaje se debe a factores biológicos y no culturales, por tanto dentro de las corrientes innatistas y ligado al desarrollo cognitivo. En 1923 publicó "El lenguaje y el pensamiento en el niño" donde establece el papel fundamental del pensamiento. Para Vygotsky, la transmisión del conocimiento se produce mediante el medio comunicativo y social, es decir a través del lenguaje. Por ello, opina que el pensamiento está influido por el lenguaje (Hernández Pina, 1980).

Las tres corrientes expuestas con anterioridad son consideradas las grandes teorías de aprendizaje más utilizadas. Sin embargo, en los últimos 30 años se han



sucedido cambios tecnológicos y sociales decisivos que han tenido consecuencias en el modo de aprender y de comunicarse las personas. En este sentido surge el conectivismo, corriente que explica cómo se adquiere nueva información de forma continua y que tiene los siguientes principios básicos:

- El aprendizaje puede residir en dispositivos electrónicos.
- La importancia de la diversidad de opiniones.
- La conexión entre fuentes de información y a su vez entre las diferentes áreas, ideas y conceptos.
- La capacidad de decisión y de ser flexibles en estas en el tiempo, y en relación a ello, la actualización.

En definitiva, el conectivismo entiende que el conocimiento debe estar conectado con las personas y con el contexto adecuado para considerarse aprendizaje (Siemens, 2004). Por lo que respecta al lenguaje, el conectivismo implicaría un aprendizaje de la lengua contrastado, crítico, interrelacionado e incluso autodidacta.

Las teorías de aprendizaje analizadas sirven para establecer la manera en la que los alumnos interiorizan los aprendizajes, y más concretamente el aprendizaje de las lenguas. Los alumnos con Síndrome de Down utilizan los mismos recursos que el resto de alumnos para acceder al aprendizaje, por lo que estas teorías también han servido de referencia para el trabajo con este alumnado. En el punto siguiente se analizarán los conceptos de comunicación y lenguaje.

## **2.2 Comunicación y lenguaje**

Respecto al término comunicación, han sido muchos los autores que lo han definido. Estas son algunas de las definiciones que contempla Ongallo (2007) en su Manual de Comunicación:

Anzieu (citado en Ongallo, 2007, p. 11), define la comunicación como “el conjunto de los procesos físicos y psicológicos mediante los cuales se efectúa la operación de relacionar a una o varias personas – emisor, emisores- con una o varias personas –receptor, receptores-, con el objeto de alcanzar determinados objetivos”.

Mailhiot (citado en Ongallo, 2007, p. 11) postula que “la comunicación humana no existe en verdad sino cuando entre dos o más personas se establece un contacto psicológico. No basta que seres con deseos de comunicación se hablen, se entiendan o incluso se comprendan. La comunicación entre ellos existirá desde que (y mientras que) logren encontrarse”.

También se puede definir la comunicación, según Brodin y Rivera (2001), como todas las conductas verbales y no verbales que se realizan en presencia de otras personas y que tienen un objetivo y una dirección intencionados, sin olvidar la importancia del contexto en que esa transmisión se desarrolla.

Entendemos pues, que para que haya comunicación deben existir las figuras del emisor y el receptor y estos han de compartir el código comunicativo empleado con la finalidad de entender el mensaje que circula por un determinado canal.

No obstante, y como en las anteriores definiciones se indica, existe una comunicación no verbal. Según Ongallo (2007), el componente verbal es menor al componente no verbal en el acto comunicativo. Por tanto, existen aspectos como los gestos, las miradas, el tono de voz, la velocidad al hablar o la distancia personal que también aportan información en el acto comunicativo. En este sentido, las tres áreas de estudio fundamentales son la paralingüística, la kinesia y la proxémica.

En cuanto al lenguaje, es el código simbólico más utilizado en la comunicación entre las personas, siendo el lenguaje oral el considerado más importante en nuestra sociedad. Así pues, se distinguen dos tipos: el lenguaje expresivo, aquello que se emite, y el receptivo, aquello que se comprende (Moreno, 2015). Para Piaget (1964), el lenguaje es el instrumento estructurante del pensamiento y de la acción (Hernández Pina, 1980). Además, como apuntan Monfort y Juárez (1993) tiene un papel estructurante y regulador de la personalidad y del comportamiento social (Moreno, 2015).

Así pues, el lenguaje es el vehículo de la comunicación en el ser humano y constituye también el medio que facilita el aprendizaje. Por lo tanto es una capacidad cognitiva que favorece otras capacidades. Además de ser vehículo del pensamiento, ayuda en gran medida a su configuración (Herrera, Gutiérrez y Rodríguez, 2008, p. 1):

El lenguaje es una de las funciones del ser humano que presenta una evolución más compleja en su adquisición y desarrollo, debido a la interacción de un enorme número de variables, tales como la madurez neuropsicológica, la afectividad, el desarrollo cognitivo, la maduración de los órganos periféricos del lenguaje o los contextos en los que el niño está inmerso, entre otras.

Cabe destacar la naturaleza multicomponencial del lenguaje. Según Kumin (2014), el lenguaje está formado por distintas dimensiones. Por un lado la forma, a nivel fonológico y morfosintáctico, por otro lado el contenido, a nivel semántico, y por último el uso del lenguaje, a nivel pragmático.

Estos conceptos analizados sientan las bases de la competencia comunicativa y lingüística que los alumnos deben adquirir a lo largo de la etapa de educación primaria y que posteriormente se detallarán en el apartado 3.2 en referencia a la legislación educativa vigente.

Tras contextualizar los conceptos “comunicación” y “lenguaje”, cabe señalar la dificultad que algunos niños y niñas encuentran en el desarrollo lingüístico y comunicativo, por diversos motivos, lo que puede provocar problemas de aprendizaje, de socialización y de autoestima, entre otros. En concreto, este documento se centra en los alumnos y las alumnas con Síndrome de Down de los que a continuación se hablará.

### 3. EL SÍNDROME DE DOWN

Para entender el objetivo de este documento es necesario la contextualización del Síndrome objeto del estudio así como de las características de los niños y niñas que están diagnosticados de esta patología. El síndrome de Down es una de las causas genéticas más comunes de discapacidad intelectual. Fue descrito por John Langdon Down en 1866, quien colaboró en una investigación con personas con este Síndrome y realizó un estudio de sus características físicas y psíquicas. Se trata de una trisomía en el par de cromosomas 21. Existen tres tipos desde el punto de vista genético, que son: la trisomía regular, la translocación y el mosaicismo. Este síndrome conlleva discapacidad intelectual de grado variable según el tipo, siendo el mosaicismo el menos afectado. Además de la afectación de la capacidad intelectual, suelen darse otras anomalías como problemas en el corazón, hipotonía muscular, características fisiológicas propias o problemas respiratorios (Hayes y Batshaw, 1993).

La anomalía cromosómica que causa el síndrome de Down fue descubierta a mediados del siglo pasado y todavía se desconocen las causas de la enfermedad. No obstante, las últimas teorías apuntan a que se debe a un episodio fortuito que tiene lugar durante la formación de las células reproductoras, óvulo o espermatozoide.

Así pues, la discapacidad intelectual que presentan estos niños y niñas en diferentes grados les afecta directamente al ámbito comunicativo y de aprendizaje del lenguaje (Arregi, 1997).

Como indican algunos autores como Santiago Molina (2002), existen diferentes clasificaciones para determinar el grado de discapacidad intelectual según el criterio que se utilice. Los diferentes criterios son: el criterio psicométrico (según el Cociente Intelectual), el criterio social (según las posibilidades de adaptación al medio), criterio pedagógico (según las posibilidades educativas) y el criterio clínico (según la etiología de la discapacidad). Según el Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV (DSM-IV), la discapacidad intelectual puede ser leve (CI de 70-55), moderada (CI de 55-35), grave (CI de 35-25) o profunda (CI inferior a 25), según los valores en los que se encuentre el Cociente Intelectual. El DSM 5, publicado en 2013, mantiene los mismos tipos pero, además del criterio psicométrico, añade para cada nivel de afectación una descripción de sus habilidades conceptuales, sociales y prácticas. A

continuación describiré las características del desarrollo en este alumnado desde diferentes ámbitos según este Manual de referencia.

En relación al desarrollo cognitivo, en los alumnos con discapacidad intelectual se produce un déficit en las habilidades metacognitivas de razonamiento lógico, memoria, percepción y atención. Suelen presentar dificultades en la comprensión verbal, el razonamiento espacial y el razonamiento numérico. En educación infantil, el lenguaje y las habilidades preacadémicas se desarrollan de manera más lenta. En educación primaria, el proceso de aprendizaje de la lectura, escritura, matemáticas y conocimiento del entorno físico y social se desarrolla más lentamente y puede que de forma más limitada que en el resto de los niños. En los casos más graves, estos niños van a necesitar apoyos constantes a nivel cognitivo.

Respecto al desarrollo lingüístico y comunicativo, este va íntimamente relacionado con el desarrollo cognitivo, por lo que se va a producir una lentitud general en el aprendizaje de la lectoescritura y el lenguaje oral. En la mayoría de casos, este lenguaje se caracteriza por tener un vocabulario reducido y poca capacidad de abstracción. El grado de aprendizaje del lenguaje va a estar condicionado por el grado de afectación de la discapacidad intelectual. En algunos casos, debido a factores asociados, el aprendizaje de un código comunicativo útil pasará por la utilización de sistemas aumentativos o alternativos de comunicación, herramientas que serán detalladas en el apartado 5.2.3. Si la discapacidad intelectual está acompañada de una discapacidad motriz se pueden ver afectados los órganos fonoarticulatorios y causar escaso control del babeo y soplo, disartrias y apraxias.

Entendiendo el desarrollo afectivo como la capacidad para emocionarse y para controlar dichas emociones y sentimientos, los niños con discapacidad intelectual suelen tener dificultades en entender o interpretar las normas sociales y de conducta que les rodea, causándoles problemas adaptativos. Las relaciones afectivas que establecen los alumnos con discapacidad intelectual están limitadas por las dificultades cognitivas y comunicativas que estos presentan. En cuanto a las habilidades prácticas, como la higiene personal, la autonomía, la alimentación o la participación en actividades sociales, se van a ver afectadas dependiendo del grado de afectación de la discapacidad intelectual.

Por lo que respecta a las características físicas, los niños y niñas con Síndrome de Down presentan la cara redondeada y aplanada, especialmente en el puente nasal, la posición de sus ojos es oblicua y presentan manchas de Brushfield en el iris de sus ojos. Tienen el cuello corto y las orejas, la nariz y la boca pequeña, así como sus pies y sus manos con un solo pliegue palmar. En cambio presentan un tamaño de lengua grande que a menudo sobresale de la boca. Su pelo es lacio y fino y en algunas zonas como la nuca pueden presentar exceso de piel. Su estatura es baja y el desarrollo físico se produce de forma más lenta sin llegar a alcanzar el promedio. En cuanto al tono muscular es débil y los ligamentos flojos. Por último, tienden al sobrepeso y es común que padezcan hipotiroidismo.

### **3.1 La comunicación y el aprendizaje del lenguaje en los niños y niñas con Síndrome de Down**

Los niños y niñas con Síndrome de Down suelen presentar alteraciones en el lenguaje en diferentes grados. Algunas de las afectaciones que presentan a nivel fonológico, sintáctico, pragmático y semántico son las siguientes.

Pueden presentar un desarrollo fonológico atemporal ligado a errores articulatorios, además de trastornos como la dislalia y la disfemia (Moreno, 2015, p. 4):

Los problemas articulatorios que presentan tienen que ver con aspectos anatómicos y fisiológicos (como con la estructura craneal, mandibular, palatal, velar) y su funcionamiento (la colocación, dirección, fuerza y precisión de los órganos implicados en la articulación).

Estos problemas en el funcionamiento se deben a una musculatura oral y perioral hipotónica. También pueden tener dificultades en la discriminación fonética (Moreno, 2015, p. 4):

A nivel fonológico se ve afectada la forma en que se aprenden los sonidos y su secuenciación para formar palabras. Esto se traduce en dificultades para discriminar sonidos similares y aparición de los procesos de simplificación del habla.

Así pues, otro aspecto a destacar es la simplificación del habla, procesos típicos en el desarrollo del lenguaje que los niños y niñas con Síndrome de Down suelen alargar en el tiempo. Se trata de la modificación de las palabras que oyen en los adultos en función de sus posibilidades articulatorias y fonológicas. Para la mejora de la adquisición de la fonología será fundamental trabajar la memoria de trabajo y la audición, aspectos que pueden tener afectados.

A nivel sintáctico pueden presentar dificultades en el uso de morfemas gramaticales como el género, el número, la concordancia, las conjunciones y los posesivos, entre otros (Herrera, Gutiérrez y Rodríguez, 2008). Así pues, las creaciones oracionales de este alumnado no son complejas ya que presentan limitaciones en la conjugación de las formas verbales. Además, pueden emitir construcciones ecológicas, es decir, repeticiones involuntarias de una palabra o frase que acaba de pronunciar otra persona en su presencia.

Por lo que respecta a la semántica, su vocabulario comprensivo y expresivo puede ser reducido y su desarrollo léxico se ve ralentizado. También es característica la presencia de verborrea en determinadas ocasiones.

A nivel pragmático, aunque necesitan ayuda para aprender cómo usar el lenguaje en determinadas situaciones, sí que tienen intención de interactuar y comunicarse con los demás (Kumin, 2014). Puntualizando que la comunicación puede efectuarse con gestos, por medio del lenguaje de signos, de un tablero de comunicación, de un aparato electrónico o mediante el habla.

Respecto a la escritura, puede que este alumnado presente trastornos fonológicos que provoquen problemas y confusiones en la escritura, por la afectación en la discriminación auditiva, la cual es causa común en las alteraciones del lenguaje hablado y el escrito. Esta tiene que ver con la habilidad para detectar semejanzas y diferencias entre los fonemas y su afectación puede generar dificultades para asociar sonido-letra, dificultades para distinguir palabras que riman o confusión al escuchar palabras cuya pronunciación es similar (Moreno, 2015). La caligrafía también es uno de los aspectos a trabajar con este alumnado para tratar de mejorar su motricidad fina y así su inteligibilidad en la escritura.

Será necesario también trabajar sus habilidades sociales, pues pueden tener algún aspecto alterado y que este perjudique a su relación con los demás (Ortega y Rey, 2014):

La escuela, en este sentido, se configura como un contexto ideal para el desarrollo social, afectivo y moral de los niños y niñas, pues supone un marco de aprendizaje, exploración y puesta en práctica de emociones, habilidades, y comportamientos. Es en las relaciones con los iguales donde se despliegan todas las destrezas sociales aprendidas dentro del seno familiar: comprender a los otros, anticipar conductas en los demás, expresar, modular u ocultar sentimientos, adaptarse a los demás, etc. Es en este contacto con los iguales donde se continúan desarrollando las habilidades sociales necesarias para convivir en sociedad, y donde se aprende también que hay que ser hábil socialmente para ser aceptado por los demás.

Aspectos como el aumento de la atención sostenida, la memoria, la lateralidad, la coordinación y la percepción visual también deben ser trabajados específicamente para mejorar aspectos lingüísticos y en general contribuir al aprendizaje.

Por último, destacar que un método adecuado y motivante para el aprendizaje de la lectura será fundamental en la etapa de primaria en el alumnado con Síndrome de Down, fomentando a su vez el gusto por la cultura escrita.

### **3.2 El lenguaje y la comunicación en la legislación estatal y autonómica**

Como se ha descrito en el apartado 2.1 existen diferentes teorías que explican el aprendizaje del lenguaje y la comunicación. Así pues, este aprendizaje se produce de forma natural mediante la interacción del individuo con su entorno familiar, social y escolar. Debido a la multitud de factores que existen en los ambientes que rodean a cada individuo resulta complejo establecer paradigmas a nivel social y familiar. No obstante, sí que es posible analizar cómo el sistema educativo enfoca el aprendizaje de lenguas y las capacidades comunicativas del alumnado. Por lo que a continuación se realizará un análisis en los distintos niveles de concreción curricular<sup>3</sup> con el objetivo de

---

<sup>3</sup> Existen cuatro niveles de concreción curricular. El primer nivel consiste en la legislación de la administración estatal y autonómica que establece el currículo prescriptivo. El segundo nivel de concreción curricular está formado por el Proyecto Educativo de Centro (PEC). El tercer nivel consiste en



detallar aquello que un alumno de educación primaria, de manera general, debe haber adquirido en relación a su capacidad lingüística y comunicativa al finalizar esta etapa educativa.

A nivel estatal, la educación en nuestro país se rige por la Ley Orgánica para la Mejora de la Ley Educativa, (LOMCE, 8/2013, de 9 de diciembre) que reforma la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2/2006, de 3 de mayo). En su preámbulo encontramos referencias al aprendizaje de lenguas. En concreto en su apartado XII cita “El dominio de una segunda o, incluso, una tercera lengua extranjera se ha convertido en una prioridad en la educación como consecuencia del proceso de globalización en que vivimos”, donde expone también que es una carencia manifiesta en nuestro sistema educativo. En este sentido, la legislación estatal en materia de educación apoya el plurilingüismo y apunta que se incrementarán los esfuerzos para conseguir este fin, decisivo según la LOMCE, para la empleabilidad y las ambiciones profesionales. Los efectos beneficiosos del multilingüismo son defendidos por multitud de autores como (Psaltou-Joycey & Kantaridou, 2009):

On the whole, it has been shown that plurilinguals have a better advantage over monolinguals in language learning and the use of strategies, and their ability to progress in more than one language seems to increase according to the number of languages they know.

Además, en el artículo nueve de la LOMCE se detalla que “los alumnos y alumnas deben cursar el área Lengua Cooficial y Literatura en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica en aquellas Comunidades Autónomas que posean dicha lengua cooficial”, promoviendo así la riqueza lingüística de nuestro país.

Por otro lado, ante la demanda que presenta la realidad escolar, en el artículo diecisiete se nombra la posibilidad de aplicar medidas de carácter general para aquellos alumnos que presenten dificultades en el aprendizaje de una lengua extranjera. “En el proceso de aprendizaje de lengua extranjera, la lengua castellana o la lengua cooficial sólo se utilizarán como apoyo. Se priorizarán la comprensión y expresión oral. Se establecerán medidas de flexibilización y alternativas metodológicas en la enseñanza y

---

las Programaciones de aula (PA) a cargo de cada docente. Y, por último, las adaptaciones curriculares (AC) que pueda necesitar el alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (ANEAE) forman el cuarto nivel de concreción curricular.

evaluación de la lengua extranjera para el alumnado con discapacidad, en especial para aquél que presenta dificultades en su expresión oral.”

Es relevante también analizar el Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la Educación Primaria. En él se refleja el objetivo de la enseñanza del área de Lengua Castellana y Literatura a lo largo de la etapa de la Educación Primaria: “el desarrollo de la competencia comunicativa del alumnado, entendida en todas sus vertientes: pragmática, lingüística, sociolingüística y literaria. Debe también aportarle las herramientas y los conocimientos necesarios para desenvolverse satisfactoriamente en cualquier situación comunicativa de la vida familiar, social y profesional. Esos conocimientos son los que articulan los procesos de comprensión y expresión oral, por un lado, y de comprensión y expresión escrita, por otro.” Además, en relación al aprendizaje, puntualiza que “la estructuración del pensamiento del ser humano se realiza a través del lenguaje, de ahí que esa capacidad de comprender y de expresarse sea el mejor y el más eficaz instrumento de aprendizaje.”

El citado Real Decreto indica que la finalidad del área de Lengua Castellana y Literatura en la Educación Primaria es “el desarrollo de las destrezas básicas en el uso de la lengua: escuchar, hablar, leer y escribir, de forma integrada”. Este modelo de aprendizaje está relacionado con el tratamiento integrado de las lenguas, que según Esteve (2009) sirve para “obrir cognitivament l’alumnat perquè s’apropriï significantment del nou coneixement lingüístic, en tant que l’ajuda a no percebre’l com a totalment aïllat, sinó com a element dins d’un tot”. A la vez, ofrece un marco de referencia para que el alumno establezca relaciones lógicas entre sus conocimientos lingüísticos previos y los nuevos, procesos que promueven las teorías constructivistas de aprendizaje. En este sentido el Real Decreto 126 también cita que los conocimientos no deben “organizarse en torno a saberes disciplinares estancos y descontextualizados que prolongan la separación entre la reflexión lingüística y el uso de la lengua, o entre la reflexión literaria y el placer de leer, sino que deben ajustarse a la realidad cambiante de un individuo que vive inmerso en una sociedad digital y que es capaz de buscar información de manera inmediata a través de las Tecnologías de la Información y la Comunicación.”

Así pues, las Tecnologías de la Información y la Comunicación constituyen una fuente inmensa de información y nuevos saberes a las que el aprendiz tiene fácil acceso, por ello, será fundamental proporcionarle las herramientas necesarias para que desarrolle la capacidad de búsqueda, comprensión y asimilación de los conceptos que desee aprender mediante este mecanismo. Estas han supuesto un cambio en la sociedad en general y en la manera de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje en particular. Como apunta Adell (1989), “las redes informáticas pueden aportar mucho a la educación. Como principio general, contribuyen a reducir el aislamiento de la escuela, tradicionalmente encerrada en las cuatro paredes del aula, y permiten el acceso de profesores y estudiantes a gran cantidad de información relevante.” Constituye una apertura al mundo y facilita el trabajo cooperativo y los proyectos conjuntos. En este sentido, Marqués (2012) apunta que “el uso generalizado de las potentes y versátiles tecnologías de la información y la comunicación (TIC) conlleva cambios que alcanzan todos los ámbitos de la actividad humana”. Los efectos producidos en el sistema educativo provocan una necesaria revisión donde nos cuestionemos “desde la razón de ser de la escuela y demás instituciones educativas, hasta la formación básica que precisamos las personas, la forma de enseñar y de aprender, las infraestructuras y los medios que utilizamos para ello” (Marqués, 2012).

El Real Decreto 126 también dedica especial interés a los procesos de lectura y escritura, de los cuales dice que “son los instrumentos a través de los cuales se ponen en marcha los procesos cognitivos que elaboran el conocimiento del mundo, de los demás y de uno mismo y, por tanto, desempeñan un papel fundamental como herramientas de adquisición de nuevos aprendizajes a lo largo de la vida.”

En relación al proceso de lectura, Ramos Sánchez (2004) entiende que:

La primera operación que realizamos al leer está relacionada con los procesos perceptivos. Cuando una persona lee un texto, sus ojos avanzan a pequeños saltos, llamados movimientos sacádicos, que se alternan con períodos de fijación en los que permanecen inmóviles. Cuando los ojos se detienen en un punto del texto, comienza la recogida de información. El tiempo que los ojos están detenidos depende del material de lectura. Cuanto más importante y difícil sea el estímulo, mayor es el período de fijación. Lo que no está muy claro es qué sucede una vez terminada la extracción de la información. La hipótesis más aceptada es la propuesta por Mitchell (1982),

quien sostiene que esa información se registra sucesivamente en dos almacenes antes de ser reconocida. Primero en una memoria sensorial, llamada icónica, y luego en la visual operativa.

Este autor entiende también que “la lectura y la escritura no son cuestiones de todo o nada” sino que cada alumno tiene unas características personales, cognitivas, ambientales, motivacionales y de recursos materiales y personales distintas que influyen en el proceso de adquisición de la lectoescritura. Por ello, cada alumno sigue un ritmo diferente en este proceso de aprendizaje que debe ser individualizado, más aún en los casos en los que el alumnado presente alguna patología, trastorno o dificultad. Así pues, autores como (Ramos Sánchez, 2004) consideran que “el acceso a la lectoescritura debe comenzar desde el ingreso del niño en educación infantil, aunque los objetivos del aprendizaje deberán ser distintos en unos niveles y en otros. Este hecho facilitaría a todos los alumnos, incluidos los que tienen discapacidad intelectual, disponer de más tiempo para el aprendizaje de un conjunto de procesos cuyo desarrollo va a durar bastantes años.”

El Real Decreto 126 también nombra las Competencias Clave que define como “capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos.” Una de estas Competencias es la comunicación lingüística, esta es el resultado de la acción comunicativa dentro de prácticas sociales determinadas, en las cuales el individuo actúa con otros interlocutores y a través de textos en múltiples modalidades, formatos y soportes. Precisa de la interacción de distintas destrezas, ya que se produce en múltiples modalidades de comunicación y en diferentes soportes. Desde la oralidad y la escritura hasta las formas más sofisticadas de comunicación audiovisual o mediada por la tecnología, el individuo participa de un complejo entramado de posibilidades comunicativas gracias a las cuales expande su competencia y su capacidad de interacción con otros individuos. Constituye un instrumento fundamental para la socialización y el aprovechamiento de la experiencia educativa, por ser una vía privilegiada de acceso al conocimiento dentro y fuera de la escuela (MECD, 2015).

El Real Decreto analizado expone en su artículo siete los objetivos generales de la etapa de educación primaria, los cuales, en relación a la lengua citan:

e) Conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y, si la hubiere, la lengua cooficial de la Comunidad Autónoma y desarrollar hábitos de lectura.

f) Adquirir en, al menos, una lengua extranjera la competencia comunicativa básica que les permita expresar y comprender mensajes sencillos y desenvolverse en situaciones cotidianas.

El artículo 13 se refiere específicamente a las lenguas extranjeras e indica la posibilidad de establecer una parte de las asignaturas del currículo impartidas en lenguas extranjeras sin que ello implique modificar aspectos básicos del currículo. En este caso, se fomentará que el alumnado adquiera la terminología propia de las asignaturas en ambas lenguas.

Siguiendo el análisis de la legislación educativa vigente, en la Comunidad Valenciana encontramos el Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. En él se detallan los contenidos de cada asignatura (este decreto introduce el área de Valencià: Llengua i literatura), criterios de evaluación y competencias clave que deben adquirir los niños y niñas al finalizar la etapa de educación primaria.

A continuación se detallan en las diferentes tablas los bloques de contenidos referidos al lenguaje y la comunicación (comunes a las áreas de castellano y valenciano) especificando qué criterios se deben seguir para su evaluación y qué indicadores de referencia se pueden utilizar para observar su cumplimiento.

## BLOQUE 1. LA LENGUA ORAL. HABLAR Y ESCUCHAR

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
Participar en debates, coloquios y exposiciones sobre temas de actualidad social cercanos a su experiencia, adoptando diferentes roles y utilizar el diálogo para resolver conflictos interpersonales, escuchando activamente, incorporando las intervenciones de los demás y respetando los sentimientos y el contenido del discurso del interlocutor, exponiendo de forma organizada su discurso y utilizando un lenguaje no discriminatorio.	Participa en situaciones de comunicación oral del nivel educativo (conversaciones, diálogos, entrevistas debates y exposiciones) utilizando términos inclusivos en lugar de discriminatorios.
	Participa en situaciones de comunicación oral del nivel educativo y en diálogos para resolver conflictos interpersonales preguntando adecuadamente y reformulando el contenido del discurso del interlocutor.
	Participa en las situaciones de comunicación oral del nivel educativo (conversaciones, diálogos, entrevistas, coloquios, debates y exposiciones) sobre temas de actualidad cercanos a su experiencia exponiendo y reformulando de forma organizada sus opiniones.
	Participa en las situaciones de comunicación oral del nivel educativo (conversaciones, diálogos, entrevistas, coloquios, debates y exposiciones), sobre temas de actualidad cercanos a su experiencia actuando como moderador/a.
Identificar tipologías textuales, realizar inferencias interpretando sentidos figurados y significados no explícitos y deducir el significado de palabras por el contexto de la información verbal y no verbal de textos orales del ámbito escolar y social exponiendo sus conclusiones personales sobre el contenido del mensaje y la intención del emisor.	Identifica el tema y el destinatario en textos orales (textos literarios y no literarios completos o fragmentados, conferencias breves, y textos orales en los que se expresen opiniones).
	Deduce el significado de palabras por el contexto en situaciones de comunicación oral.
	Expone críticamente sus propias conclusiones sobre el contenido de la comunicación.
	Identifica las distintas tipologías en los textos que escucha: descriptivas, narrativas, expositivas, instructivas, argumentativas, predictivas.
Producir con supervisión textos orales de los géneros habituales del nivel	En la producción de textos orales hace uso del lenguaje no verbal para reforzar la intención comunicativa.

<p>educativo, elaborando un guion previo, adecuando el discurso a la situación comunicativa, con una estructura coherente y utilizando el vocabulario, la entonación y dicción y los recursos no verbales correctamente además de un lenguaje no discriminatorio.</p>	<p>Produce, elaborando por sí mismo un guion previo y con apoyo de recursos (escritos, gráficos, visuales o auditivos), con una estructura coherente, textos orales de los géneros más habituales del nivel educativo teniendo en cuenta el propósito comunicativo (descripciones, narraciones, exposiciones, dar instrucciones, expresar su opinión y convencer o persuadir).</p>
	<p>En la producción de textos orales proporciona ejemplos adecuados como apoyo al contenido de la comunicación.</p>
	<p>En la producción de textos orales utiliza adecuadamente los marcadores textuales.</p>
<p>Memorizar y reproducir, individualmente y en grupo, textos literarios y no literarios adecuados al nivel y cercanos a sus gustos e intereses, previamente escuchados o leídos en diferentes formatos, y aplicando con creatividad las estrategias de expresión oral adecuadas.</p>	<p>Memoriza con autonomía textos literarios y no literarios con finalidad lúdica o como estrategia de aprendizaje relacionados con referentes culturales del entorno social.</p>
	<p>Reproduce con apoyo de recursos escritos, gráficos, visuales o auditivos textos orales con finalidad lúdica o como estrategia de aprendizaje utilizando los recursos no verbales para reforzar la intención comunicativa.</p>
<p>Interpretar textos orales del ámbito escolar y social procedentes de los medios de comunicación utilizando las estrategias de comprensión oral del nivel educativo exponiendo sus conclusiones personales sobre el contenido del mensaje y la intención del emisor., e imitar, con supervisión, la estructura y el lenguaje propio de estos textos con el fin de ofrecer información y opinión sobre temas de actualidad social cercanos a su experiencia.</p>	<p>Interpreta textos orales del nivel educativo procedentes de los medios de comunicación (webs juveniles informativas, anuncios publicitarios, documentales, noticias, entrevistas, reportajes, ruedas de prensa y debates) exponiendo críticamente sus propias conclusiones.</p>
	<p>Imita a partir de modelos y con supervisión las estructuras y el lenguaje propio de textos del nivel procedentes de los medios de comunicación con el fin de ofrecer y compartir información y opinión sobre temas de actualidad social cercanos a su experiencia.</p>

Así pues, este bloque uno se sintetiza en las siguientes habilidades que el alumno debe trabajar y desarrollar:

- 1- Participar en diferentes situaciones de comunicación oral.
- 2- Identificar diferentes tipologías de textos orales.
- 3- Producir textos orales adecuados a su nivel.
- 4- Memorizar y reproducir textos orales.
- 5- Interpretar textos orales procedentes de los medios de comunicación.

La importancia del desarrollo del lenguaje oral y las habilidades comunicativas orales del alumnado están justificadas en el marco teórico visto en el apartado 2.1. Según la corriente constructivista es fundamental que los docentes creen una amplia variedad de situaciones orales en las que el alumnado pueda desarrollar las destrezas fundamentales sintiéndose parte activa del proceso de la comunicación. Como postula Vygotsky la comunicación oral es un acto social y el ámbito escolar es uno de los espacios donde los niños y niñas más se relacionan e interactúan de forma oral, así, la educación escolar debe dirigir y fomentar un desarrollo de las habilidades comunicativas de todo el alumnado (Álvarez, 2010).

En cuanto al alumnado con Síndrome de Down, puede presentar diferentes necesidades educativas especiales en el desarrollo de los contenidos de este bloque de aprendizaje. En este sentido, Pérez Bernal (1997) resume los factores de riesgo anatómicos y fisiológicos, adaptado de Kumin (2014) y su relación con el desarrollo del lenguaje oral. La hipotonía muscular que afecta a los músculos de la boca, la lengua y la faringe, además de la laxitud de ligamentos en la articulación témporomandibular, deriva en problemas en la articulación, la inteligibilidad, imprecisión del habla y la voz. La hipertrofia de amígdalas y adenoides provoca alteraciones de la resonancia como la hiponasalidad. También puede afectar a su inteligibilidad la estrechez del maxilar superior que presentan. Las posibles otitis y las pérdidas de audición, por impactos de cerumen, por ejemplo, también afectarán provocando un retraso en el habla y en el desarrollo del lenguaje por dificultar la discriminación auditiva. Las posibles irregularidades en la dentición también pueden afectar a la articulación, así como la mordida abierta y la macroglosia.



Además, la afectación intelectual puede provocar dificultades a la hora de adquirir el léxico, construir oraciones complejas, representar mentalmente el significado de las palabras escuchadas y otras dificultades en las interacciones y normas sociales.

BLOQUE 2. COMUNICACIÓN ESCRITA. LEER	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
Leer por propia iniciativa, adecuándose al formato y a la estructura textual, textos del ámbito escolar y social y elegir sus lecturas personales y de apoyo a las tareas de aprendizaje, según sus preferencias e intereses, dando razones de sus elecciones.	Lee correctamente y con supervisión textos del ámbito escolar y social adecuándose al formato y a la estructura textual (textos literarios y no literarios completos o fragmentados, exposiciones y argumentaciones) estableciendo por sí mismo los objetivos de la lectura.
	Lee, por propia iniciativa, textos del ámbito escolar y social y los utiliza como apoyo a las tareas de aprendizaje dando razones de sus elecciones.
Interpretar, de forma autónoma, reflexiva y dialogada con la ayuda de sus compañeros, textos del ámbito escolar y social anticipando y reformulando hipótesis, infiriendo elementos contextuales no explícitos, identificando la tipología del texto y exponiendo sus conclusiones personales sobre el contenido y la intención del autor.	Identifica el tema y el destinatario y la intención del emisor en los textos escritos continuos y discontinuos, en distintos soportes: impresos, digitales y multimodales del nivel educativo (instructivos, predictivos, publicitarios, poéticos, teatrales y del cómic, etc.).
	Reformula las conjeturas que ha anticipado sobre el tema y los detalles del contenido de textos escritos a través de elementos contextuales.
	Infiere elementos contextuales no explícitos exponiendo sus conclusiones personales sobre el contenido y la intención del autor.
	Identifica la estructura básica de diferentes tipologías y géneros textuales (descriptivos, narrativos, expositivos, instructivos, argumentativos, predictivos...).

<p>Leer en medios digitales de forma autónoma, reflexiva y dialogada para buscar, seleccionar y almacenar información, contrastando la información y utilizándola para ampliar conocimientos, dando cuenta de las referencias bibliográficas.</p>	<p>Da cuenta de las referencias bibliográficas y webgrafía de la información seleccionada en medios digitales (autor, editorial, enlace, etc.).</p>
	<p>Contrasta la información seleccionada en diversas fuentes.</p>
<p>Utilizar, con supervisión, diferentes tipos de bibliotecas para buscar y localizar información en todo tipo de soportes y seleccionar lecturas personales, manejando de forma guiada sus catálogos en línea y reconocer y respetar sus normas de funcionamiento, haciendo un uso responsable de materiales y espacios funcionales.</p>	<p>Utiliza con supervisión diferentes tipos de bibliotecas del entorno social y virtual para buscar y localizar información en todo tipo de soportes y seleccionar lecturas personales.</p>
	<p>Reconoce, utiliza y respeta los sistemas de ordenación, clasificación de las bibliotecas del entorno virtual.</p>
	<p>Hace un uso responsable de los materiales que utiliza procedentes de bibliotecas del entorno virtual.</p>
<p>Participar de forma responsable y por propia iniciativa en acciones del Plan lector del centro, como videofóruns, lecturas dialógicas, etc., para mejorar su competencia lectora y afianzar el hábito lector, haciendo propuestas y asumiendo responsabilidades en la organización y desarrollo de algunas actividades</p>	<p>Colabora haciendo propuestas y asumiendo responsabilidades en la organización de algunas actividades del Plan lector del centro (video- fóruns, lecturas dialógicas, etc.)</p>

De este modo, el bloque dos se sintetiza en las siguientes habilidades que el alumno debe trabajar y desarrollar:

- 1- Realizar lecturas de textos de diferentes ámbitos.
- 2- Interpretar textos escritos sacando conclusiones sobre el contenido y la intención del autor.
- 3- Realizar lecturas en medios digitales.
- 4- Utilizar los diferentes tipos de bibliotecas.
- 5- Participar en el plan lector del centro.

La escuela supone un pilar fundamental en el desarrollo de habilidad lectora ya que proporciona las herramientas necesarias para el aprendizaje de la lectura, a la vez que fomenta la competencia lectora. Junto a las familias debe fomentar la dedicación frecuente a la lectura para que los niños y niñas puedan descifrar y comprender el mensaje escrito y así despertar su deseo por la lectura. Es relevante destacar que muchos de los aprendizajes que se realizan a lo largo de la etapa de primaria se adquieren mediante la capacidad lectora, por lo que las posibles dificultades serán determinantes para los procesos de enseñanza aprendizaje.

Además de los problemas que presentan en la adquisición de la habilidad lectora, los niños y niñas con Síndrome de Down presentan dificultades en el procesamiento de la información leída, dificultades con los textos que contienen ideas abstractas y lenta velocidad lectora. También presentan dificultades en mantener la atención prolongada sobre un texto, problemas de percepción que pueden ocasionar dificultades en la lectura y problemas de memoria a corto plazo que pueden causar dificultades en la comprensión de textos extensos y en consecuencia pérdida del interés.

### BLOQUE 3. COMUNICACIÓN ESCRITA. ESCRIBIR.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
Planificar y escribir, de forma reflexiva y dialogada, con la supervisión de un adulto y la colaboración de sus compañeros, textos de los géneros más habituales del nivel educativo, redactando el borrador, adecuando el contenido a la situación de comunicación, con una estructura coherente y un vocabulario apropiado y utilizando los recursos lingüísticos con creatividad y sentido estético.	Participa con la supervisión de un adulto, elaborando un guion previo, en el proceso colectivo de planificación y escritura de textos (descripciones, narraciones, exposiciones, dar instrucciones, textos de opinión y persuasivos), adecuando el contenido a la situación comunicativa.
	Cuando redacta textos, organiza la información de forma completa y progresiva, utilizando adecuadamente marcadores textuales y ordenando la información en párrafos.
	Cuando redacta textos, proporciona ejemplos adecuados como apoyo al contenido de la comunicación y utiliza términos inclusivos en lugar de discriminatorios.
	Cuando redacta textos utiliza adecuadamente algunos recursos lingüísticos (la comparación, la hipérbole, la metáfora, la aliteración, la metonimia, el hipérbaton y el juego de palabras) con creatividad y sentido estético.
Realizar el proceso de revisión de textos escritos, detectando con autonomía errores y resolviendo sus dudas de forma reflexiva y dialogada, para mejorar el producto final, presentarlo cuidando sus aspectos formales y respetando las normas de corrección gramatical y ortográfica del nivel educativo.	Realiza el proceso de revisión de textos escritos detectando errores con autonomía y resolviendo sus dudas de forma reflexiva y dialogada para mejorar el producto final.
	Presenta los textos revisados cuidando sus aspectos formales (caligrafía, formato de presentación, etc.) y adecuándolos a los géneros textuales propios del nivel educativo (descripciones, narraciones, exposiciones, dar instrucciones, textos de opinión y persuasivos).
	Presenta los textos revisados respetando las normas de corrección gramatical y ortográfica del nivel educativo.

Utilizar, con supervisión, la escritura para organizar la información obtenida durante la escucha activa o la lectura reflexiva en diferentes medios de forma contrastada, mediante esquemas lógicos, resúmenes, gráficos y mapas conceptuales o herramientas sencillas de edición y presentación de contenidos digitales, para utilizarla en la redacción de textos o las tareas de aprendizaje utilizando los diversos recursos de forma responsable.	Organiza con supervisión la información obtenida durante la escucha activa o la lectura reflexiva en diferentes medios de forma contrastada mediante mapas conceptuales en soporte papel o digital para utilizarla en la redacción de textos o en tareas de aprendizaje.
	Utiliza de manera responsable herramientas de búsqueda de visualización digital y entornos virtuales, contrastando la información en diversas fuentes y dando cuenta de las referencias bibliográficas, webgráficas cuando sea oportuno.

Este bloque número tres se sintetiza en las siguientes habilidades que el alumno debe trabajar y desarrollar:

- 1- Planificar y escribir textos de diferentes géneros.
- 2- Revisar los textos escritos y detectar los posibles errores.
- 3- Realizar esquemas, resúmenes, mapas conceptuales, gráficos y presentaciones para organizar la información.

Al igual que la lectura, la escritura constituye una parte fundamental del currículo y es decisiva en el desarrollo lingüístico, social y personal del alumno. Según Torres Perdomo (2002), la escritura:

Sirve de instrumento de interrelación social al servir como el medio por el cual se comunica el hombre con los demás a través del tiempo y del espacio. Sirve como forma de expresión, es decir, como camino para dar salida a una necesidad interna, personal de manifestar, de expresar por ese medio todo aquello que se siente en el yo interno y que no puede expresarse oralmente, bien por temor o por timidez. Sirve como herramienta del Arte y de la Ciencia, las cuales han puesto a través de la página escrita las grandes creaciones artísticas, literarias y científicas, realizadas por el hombre – la mujer– como un aporte al conocimiento.

Así pues, en el ámbito escolar se promueve que los alumnos y alumnas se comuniquen también a través de la escritura en diferentes formatos. Adaptando así la educación a las necesidades de la sociedad actual. En este sentido, el alumnado con Síndrome de Down puede presentar dificultades en la psicomotricidad fina, la coordinación óculo-manual, la lateralidad, el conocimiento del esquema corporal, la direccionalidad, la caligrafía y en la estructuración de textos debido a la discapacidad intelectual y a la hipotonía en los brazos y las manos.

BLOQUE 4. CONOCIMIENTO DE LA LENGUA	
CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
Aplicar los conocimientos sobre los elementos básicos del sistema lingüístico adecuados al nivel educativo, adquiridos mediante un proceso de reflexión individual y colectiva, para interpretar, elaborar y revisar textos detectando errores y resolviendo dudas, con la supervisión de un adulto y la colaboración de sus compañero	Revisa textos, con autonomía y/o la colaboración de sus compañeros/as, aplicando los conocimientos sobre los elementos del sistema lingüístico adecuados al nivel educativo, detectando por sí mismo errores y corrigiéndolos.
Utilizar, con autonomía, diferentes tipos de diccionarios online e impresos (diccionarios bilingües y páginas web thesaurus para encontrar palabras), para resolver dudas sobre el significado del vocabulario utilizado en el proceso de interpretación, elaboración y revisión de textos.	Resuelve dudas sobre el significado del vocabulario utilizado en el proceso de interpretación, elaboración y revisión de textos eligiendo el diccionario adecuado en función de la búsqueda (diccionarios bilingües y páginas web thesaurus)
	Amplía su vocabulario realizando inferencias del significado de palabras a partir del contexto, distinguiendo los matices de significado que aportan prefijos y sufijos y relacionando arcaísmos, neologismos y extranjerismos de uso frecuente con su equivalente en lengua castellana, para mejorar sus producciones orales y escritas.

<p>Reconocer las funciones que realizan los elementos que constituyen la oración para elaborar oraciones adecuadas al nivel, detectando errores y resolviendo sus dudas de forma reflexiva y dialogada, con la supervisión de un adulto o colaborando con sus compañeros.</p>	<p>En la comprensión y producción de textos, orales o escritos, identifica las funciones de los elementos que constituyen la oración (CD, CI, CC y atributo) en diferentes tipos de oraciones simples (enunciativas, interrogativas, exclamativas, exhortativas y dubitativas) y los marcadores textuales básicos que dan cohesión a las producciones.</p>
	<p>Cuando interpreta, produce o revisa textos orales o escritos, detecta y corrige por sí mismo errores sobre la función gramatical y oracional que realizan los elementos que constituyen el CD, CI, CC y atributo en diferentes tipos de oraciones simples y resuelve sus dudas participando activamente en el proceso de reflexión individual y colectiva.</p>
<p>Diferenciar las características socioculturales de las lenguas de España y del español de América, expresando valoración y el respeto por la variedad lingüística y por sus hablantes, detectando errores y resolviendo sus dudas de forma reflexiva y dialogada.</p>	<p>Diferencia las lenguas de España y el español de América a partir de la identificación de sus características socioculturales, en producciones del ámbito escolar y social mostrando respeto por los hablantes que las utilizan.</p>
	<p>Diferencia las características más significativas de las variedades de la lengua y las reconoce en producciones orales y escritas del ámbito escolar y social, mostrando respeto por los hablantes y las variedades que utilizan.</p>
<p>Interpretar las demandas de las tareas de aprendizaje, mantener la concentración mientras las realiza, mostrar perseverancia y flexibilidad ante los retos y dificultades, esforzándose y manteniendo la calma y la motivación, intentando resolver las dudas por sus propios medios haciéndose preguntas y buscando ayuda si la necesita.</p>	<p>Permanece en calma ante las dificultades que se le presentan cuando realiza una secuencia de actividades completa y mantiene la motivación hasta finalizarla.</p>
	<p>Persevera ante los retos y dificultades que se le plantean en la realización de una secuencia de actividades completa y muestra flexibilidad buscando soluciones alternativas.</p>
<p>Planificar la realización de un producto o una tarea estableciendo metas, proponer un</p>	<p>Estima el tiempo que requiere cada uno de los pasos del desarrollo de un producto o una tarea previamente</p>

<p>plan ordenado de acciones para alcanzarlas, seleccionar los materiales y estimar el tiempo para cada paso, adaptándolo ante los cambios e imprevistos, evaluar el proceso y la calidad del producto final con ayuda de guías para la observación, detallando las mejoras realizadas.</p>	<p>planificada adaptando el cronograma a cambios e imprevistos.</p>
	<p>Expresa de forma detallada las mejoras que ha realizado durante el proceso de realización de un producto o tarea para alcanzar los resultados especificados en una guía de observación previamente acordada de forma individual o colectiva.</p>
<p>Actuar de modo eficaz en equipos de trabajo, participando en la planificación de metas comunes, tomando decisiones razonadas, responsabilizándose de su rol y su tarea, haciendo propuestas valiosas, reconociendo el trabajo ajeno y animando a los otros miembros del grupo, utilizando el diálogo igualitario para resolver conflictos y discrepancias.</p>	<p>Participa en la planificación de metas comunes haciendo propuestas valiosas y tomando decisiones razonadas.</p>
	<p>Participa en diálogos para resolver conflictos interpersonales, preguntando adecuadamente y reformulando el contenido del discurso del interlocutor con un lenguaje respetuoso.</p>
	<p>Utiliza el diálogo igualitario para resolver conflictos habituales, respetando los puntos de vista de los demás en las situaciones que así lo requieran e incorporando las intervenciones ajenas, manteniendo la calma ante los obstáculos y malentendidos.</p>
<p>Participar en equipos de trabajo para construir un producto o tarea colectiva, compartiendo información y contenidos digitales de forma oral o escrita, con un lenguaje no discriminatorio, utilizando herramientas de comunicación TIC y entornos virtuales de aprendizaje. Aplicar buenas formas de conducta en la comunicación y prevenir, denunciar y proteger a otros de las malas prácticas como el ciberacoso.</p>	<p>Anima a los otros miembros de su grupo y reconoce el trabajo que realizan dentro del equipo.</p>
	<p>Participa en equipos de trabajo para construir un producto o tarea colectiva, compartiendo información y contenidos digitales de forma oral o escrita utilizando herramientas de comunicación TIC y entornos virtuales de aprendizaje (descarga y subida de contenidos digitales y discusión en foros y edición conjunta de contenidos).</p>
	<p>Participa en equipos de trabajo para construir un producto o tarea colectiva protegiendo a otros de las malas prácticas (ciberacoso o la discriminación por género o cultura)</p>



Así pues, el bloque número cuatro se sintetiza en las siguientes habilidades que el alumno debe trabajar y desarrollar:

- 1- Aplicar los conocimientos del sistema lingüístico a la revisión de textos.
- 2- Utilizar diferentes diccionarios.
- 3- Reconocer las funciones de los distintos elementos de la oración.
- 4- Valorar y respetar las diferentes variedades lingüísticas y sus hablantes.
- 5- Resolver las dudas de manera autónoma.
- 6- Planificar el propio trabajo.
- 7- Trabajar en grupo y participar en equipos de trabajo.

Por un lado, observamos criterios de evaluación que se consiguen mediante el trabajo de contenidos orientados a que la adquisición del lenguaje se realice de forma correcta (contenidos gramaticales, funciones de las palabras en las oraciones, elementos textuales, etc.). Por otro lado, en este bloque se ponen de manifiesto contenidos relativos a la función social del lenguaje y el trabajo cooperativo. Como desarrollan los postulados constructivistas, el lenguaje tiene una función predominantemente social y es en sociedad y en relación con otras personas donde debe aprenderse. “El lenguaje tiene un papel fundamental en el comportamiento social” (Moreno, 2015). Por lo tanto, el entorno escolar es propicio para fomentar este tipo de relaciones, tanto entre los alumnos y alumnas como con los docentes, en diferentes contextos y grados de formalidad.

En relación al alumnado con Síndrome de Down, su discapacidad intelectual afecta al aprendizaje de contenidos metalingüísticos (gramaticales, sintácticos, morfológicos, etc.), por lo que se deberán realizar adaptaciones curriculares para que los aprendizajes tengan un carácter significativo y funcional para su inclusión en el aula y en la sociedad. Además, en relación al ámbito social y al trabajo en equipo, como sostiene (Moreno, 2015), estos alumnos se suelen mostrar muy participativos y suelen producir una gran aceptación entre sus compañeros. No obstante, este tipo de relaciones va a variar en función del grado de afectación de la discapacidad intelectual.

## BLOQUE 5. EDUCACIÓN LITERARIA

CRITERIOS DE EVALUACIÓN	INDICADORES
Identificar, utilizando expresiones específicas de la terminología literaria, los elementos básicos de la biografía y la autobiografía, las características formales de los textos poéticos y teatrales, y algunos recursos retóricos cuando aparecen en textos literarios mientras participa en actividades de lectura, audición colectiva, recitado y dramatización.	Identifica, utilizando expresiones específicas de la terminología literarias, las características de la biografía y la autobiografía cuando aparecen en textos literarios mientras participa en actividades de lectura o audición colectiva.
	Identifica y nombra, utilizando expresiones específicas de la terminología literaria, los elementos básicos (narrador, personajes principales y secundarios, espacio y tiempo) de biografías y autobiografías con presencia habitual en el entorno social, siempre que aparezcan de manera explícita.
	Identifica y nombra, utilizando expresiones específicas de la terminología literaria, todos los elementos constitutivos de poemas y canciones (rima, ritmo, medida de verso y estrofas) con presencia habitual en el entorno social.
	Identifica, utilizando expresiones específicas de la terminología literaria, los elementos constitutivos de textos teatrales (diálogos y acotaciones, actos y escenas, Referencias espaciotemporales) con presencia habitual en el entorno social, cuando aparecen de manera explícita o implícita.
	Identifica, utilizando expresiones específicas de la terminología literaria, la metáfora, la metonimia y el hipérbaton cuando aparecen en textos con presencia habitual en el entorno social.
Buscar, seleccionar y almacenar digitalmente información de fuentes diversas sobre el entorno social y cultural y otras civilizaciones a través de la lectura o	Busca, selecciona y almacena información de medios digitales sobre el entorno social y cultural y otras civilizaciones, a través de la lectura o audición reflexiva de fragmentos y obras completas, tanto clásicos como

<p>audición reflexiva de fragmentos y obras completas, tanto clásicos como actuales, de los géneros y subgéneros adecuados al nivel educativo para ampliar sus conocimientos y utilizarla en las tareas de aprendizaje, contrastando la información y dando cuenta de las referencias bibliográficas.</p>	<p>actuales, de los géneros y subgéneros adecuados al nivel educativo, para ampliar sus conocimientos y utilizarla en las tareas de aprendizaje.</p>
	<p>Utiliza de manera responsable herramientas de búsqueda de visualización digital y entornos virtuales, contrastando la información en diversas fuentes y dando cuenta de las referencias bibliográficas y webgráficas (autor, editorial, enlace, etc.).</p>
<p>Escribir con sentido estético y creatividad, de manera autónoma o colaborativa, narraciones y obras de teatro originales y verosímiles y poemas o canciones, utilizando los recursos retóricos y métricos del nivel educativo.</p>	<p>Escribe con sentido estético y creatividad y de manera autónoma o colaborativa, cuentos, microrrelatos y narraciones de ficción, originales y verosímiles, utilizando adecuadamente las estrategias de producción oral y escrita y los recursos retóricos adecuados al nivel siguiendo con supervisión las distintas fases de la creación textual.</p>
	<p>Escribe con sentido estético y creatividad y de manera autónoma o colaborativa, poemas y canciones originales, utilizando adecuadamente las estrategias de producción escrita y los recursos retóricos y métricos adecuados al nivel siguiendo con supervisión las distintas fases de la creación textual.</p>
	<p>Escribe con sentido estético y creatividad y de manera autónoma o colaborativa, obras de teatro, originales y verosímiles, utilizando adecuadamente las estrategias de producción escrita y los recursos retóricos y métricos adecuados al nivel siguiendo con supervisión las distintas fases de la creación textual.</p>
<p>Participar en producciones colectivas realizando dramatizaciones, representaciones e improvisaciones de textos literarios y no literarios adecuados al nivel, así como de textos propios, aplicando con corrección, creatividad y</p>	<p>Colabora en la organización de producciones colectivas haciendo propuestas y asumiendo responsabilidades en el desarrollo de algunas actividades.</p>

sentido estético las estrategias de comunicación oral y las técnicas expresivas y teatrales aprendidas.	
---	--

Por último, el bloque número cinco se sintetiza en las siguientes habilidades que el alumno debe trabajar y desarrollar:

- 1- Identificar y reconocer elementos literarios.
- 2- Gestionar la búsqueda digital de información social y cultural.
- 3- Escribir textos literarios adaptados a su nivel.
- 4- Participar en representaciones de textos literarios.

Este bloque se centra básicamente en el desarrollo de contenidos orientados a desarrollar la competencia literaria del alumnado. Siguiendo los principios de normalización e inclusión, todo el alumnado debe ser partícipe y estar en contacto con el patrimonio literario y cultural de la humanidad. Por lo tanto, independientemente de las características de cada alumnado, teniendo en cuenta el principio de individualización, todos deberán desarrollar sus capacidades literarias acorde a su nivel.

En este sentido, el alumnado con Síndrome de Down puede tener diferentes dificultades en el entendimiento de las características del lenguaje literario como en las metáforas, ironías o el lenguaje figurado.

En este apartado se ha analizado la estructura curricular de las áreas lingüísticas en educación primaria, es decir, los criterios de evaluación y los indicadores de logro que se tendrán en cuenta para comprobar el grado de adquisición de los contenidos lingüísticos de cada uno de los bloques curriculares. De este modo, los materiales y las prácticas habituales en el aula que expongo en el apartado 5.2 intentan trabajar contenidos de diferentes bloques para trabajar la competencia lingüística desde un punto de vista global.

#### 4. METODOLOGÍA

El objeto de investigación se ha realizado desde una metodología cualitativa, pues tiene como objetivo la descripción de las cualidades de un fenómeno, en este caso la respuesta educativa lingüística en el alumnado con Síndrome de Down en la Comunidad Valenciana. Se ha enfocado desde una perspectiva holística y global del fenómeno estudiado. Para ello he enfocado la investigación desde el procedimiento de triangulación, realizando un análisis de la respuesta educativa desde tres ámbitos distintos.

En primer lugar, he analizado las **normativas estatales y autonómicas** relativas a la educación primaria y al tratamiento de la atención a la diversidad del alumnado. En estas normativas he buscado aspectos referentes a las adaptaciones curriculares, medidas de atención a la diversidad aplicables al alumnado con Síndrome de Down y medidas específicas que requieran el uso de materiales especializados.

En segundo lugar, he realizado una búsqueda de **material** utilizando diversas fuentes. He utilizado el buscador de *Google*<sup>4</sup> por su amplia base de datos para acceder a diversos blogs y páginas web que se especifican en el apartado 5.2. Para ello he utilizado palabras clave como las siguientes: Síndrome de Down y aprendizaje de lenguas, escritura, lectura, caligrafía, motricidad fina, coordinación óculo-manual, vocabulario, discriminación visual y auditiva, pizarra digital, gramática, articulación oral, atención sostenida, cuentos online, comprensión lectora, velocidad lectora, motivación lectora, historias sociales online, ortografía, literatura, memoria, lateralidad, creación de historias online y pictogramas. También he buscado en editoriales de material educativo como Edelvives<sup>5</sup>, Santillana<sup>6</sup> y EUMO<sup>7</sup>, por su amplia variedad de materiales y su larga trayectoria en el sector educativo. Por último, he buscado en catálogos de tiendas especializadas en material educativo como Hermex y Abacus. De esta búsqueda he seleccionado los materiales que expongo en el punto 5.2 atendiendo a que respondan a las necesidades lingüísticas que suele presentar el alumnado con Síndrome de Down, presentadas en el apartado 3.1, y además cumplan los criterios de evaluación expuestos en el apartado 3.2. Estos materiales y actividades se presentan en

---

<sup>4</sup> Página web de Google: [www.google.es](http://www.google.es) (Consultada por última vez el 06/11/2017)

<sup>5</sup> Página web de la editorial Edelvives: [www.edelvives.com](http://www.edelvives.com) (Consultada por última vez el 06/11/2017)

<sup>6</sup> Página web de la editorial Santillana: [www.santillana.es](http://www.santillana.es) (Consultada por última vez el 06/11/2017)

<sup>7</sup> Página web de la editorial EUMO: <http://eumoeditorial.com/> (Consultada por última vez el 06/11/2017)

forma de fichas que contienen la siguiente información: el nombre del recurso, su tipología, la descripción del recurso, la necesidad educativa que trabaja y, en su caso, el enlace del recurso. Estas fichas son pues, una recopilación de prácticas didácticas y materiales de las que los docentes pueden hacer uso para trabajar las lenguas con el alumnado con Síndrome de Down.

En tercer lugar he tratado de averiguar la **opinión de los docentes** en activo sobre la atención que recibe este alumnado a través de un cuestionario sobre aspectos relativos al objetivo de la investigación. Dicho cuestionario ha sido utilizado como un instrumento de investigación que consiste en una serie de preguntas a los docentes consultados con el propósito de obtener información acerca de la intervención pedagógica en el campo de la enseñanza de lenguas que se realiza con este alumnado en educación primaria. A partir de las respuestas obtenidas se podrá realizar un análisis cuantitativo y cualitativo sobre las cuestiones planteadas (ver cuestiones en el Anexo 1).

Dicha encuesta se ha realizado teniendo en cuenta los objetivos del presente TFM. La primera parte consiste en diversas preguntas para establecer el perfil del encuestado, tales como los años trabajados, su especialidad, en qué provincia, si ha trabajado con alumnado con Síndrome de Down y si ha realizado formación específica para la atención de este alumnado. La segunda parte tiene como objetivo averiguar si el encuestado conoce técnicas y materiales para utilizar con este alumnado, además de conocer su opinión sobre si existen los recursos didácticos suficientes, si crean propios y si los comparten. Por último, la tercera parte de la encuesta se centra en averiguar su opinión sobre las medidas que contempla la legislación y si se sienten preparados para atender las necesidades lingüísticas de este alumnado.

## **5. EL TRATAMIENTO DE LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO DEL ALUMNADO CON SÍNDROME DE DOWN EN LA COMUNIDAD VALENCIANA**

### **5.1 Atención a la diversidad en la legislación estatal y autonómica**

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), acuñado en un informe por la secretaria de educación inglesa Mary Warnock en 1978, aparece debido a que el alumnado, para acceder a los fines generales de la educación, puede necesitar determinadas ayudas o apoyos específicos. La LOGSE es la primera ley educativa en nuestro país en introducir en su articulado y normativas el concepto de alumnado con NEE, y garantizar los recursos y medios necesarios para su atención.

Según el artículo 73 de la LOE, que recoge la LOMCE, el alumnado con Síndrome de Down presenta Necesidades Educativas Especiales por padecer discapacidad intelectual. En el título II, llamado Equidad en la Educación, el capítulo I está dedicado al grupo de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Desde el artículo 71 al 79 bis se establece que las Administraciones educativas garantizarán una identificación temprana, escolarización adecuada y dispondrán los recursos y medios necesarios para que todo el alumnado alcance el máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional. Además, establece el grupo de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (ANEAE) y dentro de este el grupo de alumnado con necesidades educativas especiales (ANEE).

Para la ordenación y atención general al alumnado con necesidades educativas especiales a nivel nacional disponemos del Real Decreto 696/1995 del 28 de abril. En la Comunidad Valenciana, el Decreto 39/1998 del 31 de marzo y la Orden del 16 de julio de 2001 son los dos desarrollos normativos que detallan la atención al alumnado con necesidades educativas especiales. Dichas normativas establecen la atención a la diversidad, los modelos de escolarización, la distribución del alumnado con necesidades educativas especiales y la reducción de ratio. También detallan los conceptos, tipos y procedimientos de las adaptaciones curriculares.

En la Comunidad Valenciana la evaluación e identificación de las necesidades educativas especiales del alumnado con discapacidad intelectual está regulada por la Orden del 11 de noviembre del 1994, que establece el proceso para la elaboración del

dictamen de escolarización de este alumnado. Mientras que el modelo de informe psicopedagógico se encuentra en la Orden del 15 de mayo del 2006. Este proceso de identificación de las NEE está coordinado por el orientador del Servicio Psicopedagógico Escolar (SPE), cuyas funciones se detallan en el Decreto 131/1994 del 5 de julio y en la Orden del 10 de marzo del 1995. Una vez realizada la valoración e identificación de las NEE del alumno con discapacidad intelectual, se procederá a determinar la modalidad de escolarización más adecuada y a ajustar la respuesta educativa desde el centro.

Las diferentes normativas educativas, curriculares y organizativas deben tener en cuenta las características del alumnado con discapacidad intelectual para ajustar su respuesta educativa. Así pues, el gobierno establece la ley educativa y los reales decretos de enseñanzas mínimas en la etapa de educación primaria. Estas normativas son la LOMCE y el Real decreto 126/2014 del 28 de febrero. A continuación, las administraciones autonómicas, establecen los decretos de currículos para la comunidad correspondiente, que en nuestra comunidad disponemos del Decreto 108/2014 del 4 de julio y el Decreto 136/2015 del 4 de septiembre.

La Resolución de 20 de julio de 2017 establece la organización y funcionamiento de los centros de Educación Primaria en la Comunidad Valenciana, donde queda reflejado que en el Proyecto Educativo de cada centro también se establecen medidas de atención a la diversidad para la inclusión del alumnado con Síndrome de Down. En el Plan de atención a la diversidad (PAD) se incluirán medidas que favorezcan su integración escolar y el proceso educativo. Algunas de estas medidas son la adecuación de los ritmos de aprendizaje y la realización de las adaptaciones necesarias. Además, en el Plan anual de formación (PAF) se favorecerá la formación de los docentes en cuanto al tratamiento educativo del alumnado con Síndrome de Down.

A continuación, el equipo docente de etapa establece el proyecto educativo de centro, el cual contiene los objetivos del centro, sus características y sus concreciones curriculares. Por último encontramos las programaciones de aula establecidas para cada curso, realizadas de acuerdo con la Orden del 8 de junio de 2011, dentro de las cuales se encuentran las posibles adaptaciones curriculares.

Para ofrecer una respuesta educativa adecuada al alumnado con discapacidad intelectual, las medidas de atención a la diversidad están contempladas en el Decreto



108/2014 del 4 julio y la Orden del 16 de julio del 2001. En ocasiones será suficiente con medidas de atención a la diversidad ordinarias, como los refuerzos pedagógicos, las adaptaciones curriculares individuales no significativas (ACI), la orientación educativa y la tutoría. Si no es suficiente con las medidas ordinarias, serán necesarias medidas extraordinarias como las adaptaciones curriculares individuales significativas (ACIS), que modifican elementos significativos de la programación del alumno, las adaptaciones de acceso al currículum (ACC) (materiales, personales, comunicativas y espaciales) y la repetición, tanto la repetición establecida con carácter general para todo el alumnado en el Decreto 108, como la repetición extraordinaria contemplada para el ANEE en la Orden del 16 de julio de 2001. Para la solicitud de productos de apoyo individuales para el ANEE tenemos la instrucción del 25 de febrero del 2016.

Para proporcionar una respuesta educativa adecuada e individualizada será necesario realizar una previa exploración para identificar las NEE que presenta el alumno o alumna. En este sentido, los principales campos en los que el proceso de identificación de las necesidades educativas especiales debe adentrarse son los niveles de adaptación escolar y familiar y la maduración neurológica, física y biológica del niño o niña. De esta exploración, se desprenderá información sobre el desarrollo general del alumno o alumna que permitirá ajustar la respuesta educativa.

Para todo esto, existen multitud de técnicas de observación, recogida de datos e infinidad de test. Entre las técnicas más utilizadas con el alumnado con Síndrome de Down encontramos la observación sistemática, la entrevista con la familia, pruebas edumétricas, test para la lectura y escritura como el PROLEC y PROESC, pruebas psicométricas (como el test Kaufman), escalas de inteligencia (como los test de Wechsler o el Proyecto Harvard), test de atención (como el Toulouse Pieron), test de desarrollo de la psicomotricidad (como el Test de Pintner), test de inteligencia general (como las matrices progresivas de Raven) y test de personalidad (como el de Heymans). Además, existen escalas del desarrollo como la Guía Portage y el Currículum Carolina.

Tras analizar la atención a la diversidad en las diferentes normativas educativas, podemos extraer las siguientes conclusiones. En primer lugar, la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales del alumnado con Síndrome de Down están adecuadamente previstas en la legislación, siendo el profesional de orientación el encargado de elaborar un informe psicopedagógico en el que se establece

el plan de intervención. Además, una vez determinadas las necesidades educativas de este alumnado, observamos que existen, en las diferentes normativas, medidas ordinarias y extraordinarias que los docentes pueden aplicar para atender a este alumnado. Por este motivo, en el siguiente punto propongo una serie de materiales y prácticas educativas que los docentes pueden aplicar con el alumnado con Síndrome de Down, aunque difieran de los materiales utilizados por el resto de alumnado de su aula.

## **5.2 Materiales y prácticas habituales en el aula**


Son notorias las razones por las que se deben trabajar de forma específica los contenidos básicos para la adquisición de lenguas, pues como he adelantado en el apartado 3.1 el alumnado con Síndrome de Down presenta determinadas características que afectan al desarrollo habitual del aprendizaje de lenguas.

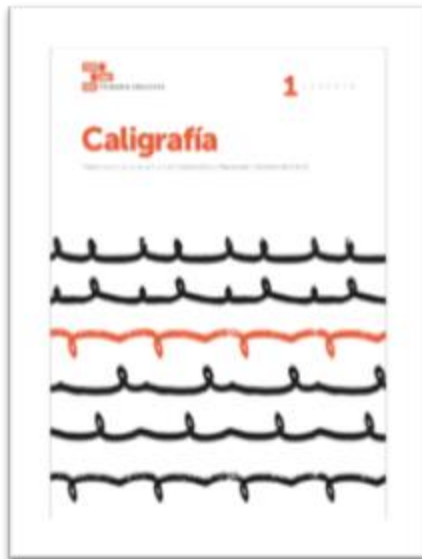
A continuación expongo una serie de materiales publicados, algunos de ellos personalizables, sobre las prácticas habituales con el alumnado con Síndrome de Down. Los recursos presentados a continuación tienen en cuenta los preceptos teóricos relativos al aprendizaje de lenguas y el tratamiento al alumnado con necesidades educativas especiales, además del currículum de educación primaria. Estos materiales se presentan recopilados en fichas en las que se especifica qué necesidad lingüística trabaja, en qué consiste y donde lo podemos encontrar. Además, se encuentran divididos en tres categorías como son los recursos impresos, los recursos tecnológicos y los recursos manipulativos.

### **5.2.1 Muestra de recursos impresos: libros y cuadernos**


Habitualmente, con el alumnado con Síndrome de Down se utilizan recursos impresos (libros, cuadernos, fichas, etc.) de carácter genérico, es decir, materiales que sirven para que todo el alumnado trabaje la caligrafía y la lecto-escritura. Como resultado de la búsqueda no se han encontrado materiales impresos específicos para este alumnado. Por este motivo, en este apartado únicamente presento tres materiales, a modo de ejemplo, que cumplen con los requisitos expuestos para el trabajo con este alumnado, aun siendo materiales genéricos.

<b>Nombre del recurso</b>	Las aventuras de Lía y Grafos	1
<b>Tipología del recurso</b>	Cuaderno. Editorial: Santillana	
<b>Necesidad específica del Síndrome de Down</b>	Caligrafía y psicomotricidad fina	
		
<b>Descripción</b>	Este cuaderno trabaja de manera simple y específica la caligrafía previa necesaria para iniciar la escritura manual	

<b>Nombre del recurso</b>	Cuadernos "L'estel"	2
<b>Tipología del recurso</b>	Editorial: EUMO	
<b>Necesidad específica del Síndrome de Down</b>	Velocidad, comprensión y precisión lectora	
		
<b>Descripción</b>	Material de lectura adecuadamente secuenciado por niveles, de manera que el alumnado puede progresar a su ritmo de aprendizaje.	

Nombre del recurso	Cuadernos de primaria Edelvives	3
Tipología del recurso	Editorial: Edelvives	
Necesidad específica del Síndrome de Down	Caligrafía, motricidad fina, atención y coordinación óculo-manual.	
		
Descripción	Cuadernos en versión pauta y en versión cuadrícula en los que se avanza progresivamente desde los trazos a las letras, a las sílabas y a las palabras, para acabar con oraciones y textos muy sencillos.	

### 5.2.2 Recursos tecnológicos

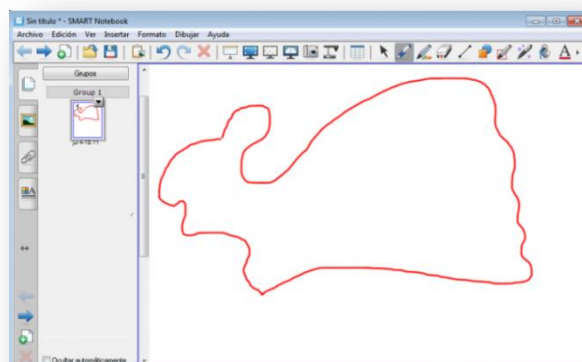
Nombre del recurso	Blog de Eugenia Romero	4
Tipología del recurso	Blog alojado en internet	
Necesidad específica del Síndrome de Down	Adquisición de vocabulario básico y funcional	
Enlace al recurso	<a href="http://www.maestrosdeaudicionylenguaje.com">http://www.maestrosdeaudicionylenguaje.com</a>	
<div></div> <div></div> <div></div>		
Descripción	Contiene una gran variedad de actividades como: canciones, adivinanzas, frases incompletas, ¿quién es quién?, adivinar a qué o quién pertenecen los sonidos o las onomatopeyas y descubrir cuál es el objeto intruso, etc.	

Nombre de los recursos	Sígueme y Azahar (Fundación Orange)	5
Tipología del recurso	Programas para ordenador y tableta digital personalizables	
Necesidad específica del Síndrome de Down	Adquisición de vocabulario, razonamiento, discriminación visual, auditiva y atención	



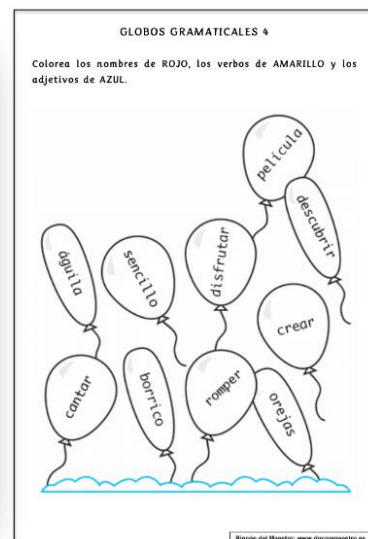
Descripción	Estos programas interactúan con el usuario a través de la emisión de palabras y sonidos y de la muestra de imágenes mediante actividades de observar, señalar, verbalizar, escuchar y relacionar. Son altamente motivadores y se pueden continuar utilizando en casa del alumno
-------------	---

<b>Nombre del recurso</b>	Smart Notebook	6
<b>Tipología del recurso</b>	Aplicación para pizarra digital	
<b>Necesidad específica del Síndrome de Down</b>	Direccionalidad, atención, caligrafía y coordinación óculo-manual	



<b>Descripción</b>	A través del puntero o mediante el dedo índice el alumnado puede dibujar y escribir en el soporte de la pizarra digital, mejorando su psicomotricidad fina utilizando la tecnología
--------------------	---

Nombre del recurso	Rincón del Maestro	7
Tipología del recurso	Blog alojado en internet	
Necesidad específica del Síndrome de Down	Adquisición de nociones gramaticales básicas	
Enlace al recurso	<a href="http://www.rinconmaestro.es/lengua/gramatica.html">http://www.rinconmaestro.es/lengua/gramatica.html</a>	



<b>Descripción</b>	Incluye cuadernos y fichas de explicaciones conceptuales claras y sencillas, además de actividades prácticas sobre los aspectos gramaticales de la lengua castellana
--------------------	--

<b>Nombre del recurso</b>	Aula PT	8
<b>Tipología del recurso</b>	Blog alojado en internet	
<b>Necesidad específica del Síndrome de Down</b>	Razonamiento verbal y visual	
<b>Enlace al recurso</b>	<a href="http://www.aulapt.org">http://www.aulapt.org</a>	



### Descripción

Gran variedad de actividades para trabajar aspectos como las dificultades en la escritura. Como ejemplo, esta actividad en la que se contribuye directamente a la mejora de las dislalias con tarjetas de vocabulario donde el alumno tiene que escoger la palabra correctamente escrita

<b>Nombre del recurso</b>	Mundo primaria	9
<b>Tipología del recurso</b>	Página web alojada en internet	
<b>Necesidad específica del Síndrome de Down</b>	Adquisición de nociones gramaticales básicas	
<b>Enlace al recurso</b>	<a href="http://www.mundoprimeria.com/juegos-lenguaje/juegos-ejercicios-gramatica-5o-primaria/">http://www.mundoprimeria.com/juegos-lenguaje/juegos-ejercicios-gramatica-5o-primaria/</a>	



### Descripción

Ofrece cuentos, lecturas, juegos lingüísticos, fichas y actividades diversas sobre aspectos de la gramática básica



<b>Nombre del recurso</b>	Els contes del Tom i la Laia	10
<b>Tipología del recurso</b>	Recurso online interactivo alojado en internet	
<b>Necesidad específica del Síndrome de Down</b>	Comprensión, velocidad y motivación lectora. Articulación oral. Atención sostenida. Discriminación visual y auditiva.	
<b>Enlace al recurso</b>	<a href="http://www.edu365.cat/primaria/contes/contesweb/index.htm">http://www.edu365.cat/primaria/contes/contesweb/index.htm</a>	



<b>Descripción</b>	Cuentos sencillos con imágenes interactivas, audio, actividades de comprensión lectora y juegos relacionados.
--------------------	---

<b>Nombre del recurso</b>	Blog del CEIP Cervantes de Monóver	11
<b>Tipología del recurso</b>	Blog alojado en internet	
<b>Necesidad específica del Síndrome de Down</b>	Adquisición de normas gramaticales y ortográficas básicas. Vocabulario, lecto-escritura, conceptos literarios básicos	
<b>Enlace al recurso</b>	<a href="https://actividadeslengua.wordpress.com/">https://actividadeslengua.wordpress.com/</a>	



<b>Descripción</b>	Esta página web nos proporciona una gran variedad de enlaces a recursos de calidad como actividades para aprender diversos aspectos básicos de la lengua valenciana
--------------------	---

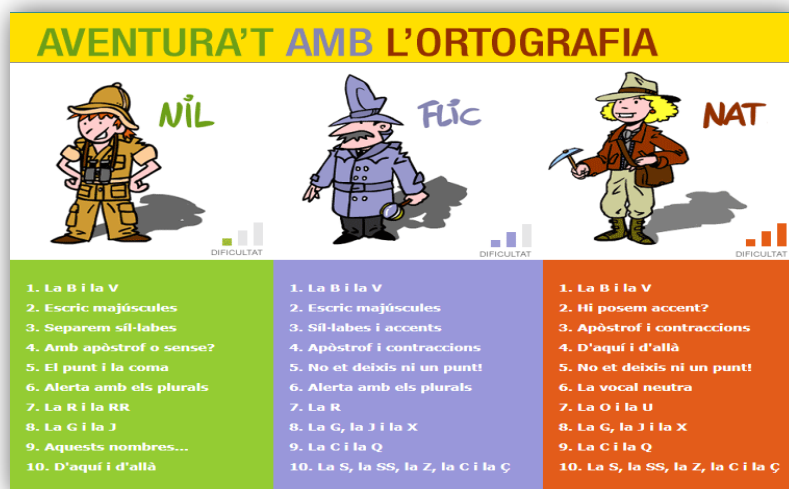


<b>Nombre del recurso</b>	Historias sociales	12
<b>Tipología del recurso</b>	Recurso de un blog alojado en internet	
<b>Necesidad específica del Síndrome de Down</b>	Trabajo de habilidades sociales, comprensión del doble sentido y las metáforas	
<b>Enlace al recurso</b>	<a href="https://ptyalcantabria.wordpress.com/pragmatica/creacion-de-historias-sociales/">https://ptyalcantabria.wordpress.com/pragmatica/creacion-de-historias-sociales/</a>	



<b>Descripción</b>	Consiste en un recurso interactivo a través de historias sociales personalizables creadas por el docente para trabajar la anticipación, la conversación, expresar experiencias, pedir ayuda, iniciar una conversación, resolver problemas y empatizar con situaciones ajenas a través de cuentos, situaciones o imágenes
--------------------	--

<b>Nombre del recurso</b>	Aventura't amb l'ortografia	13
<b>Tipología del recurso</b>	Página web alojada en internet	
<b>Necesidad específica del Síndrome de Down</b>	Adquisición de reglas ortográficas básicas	
<b>Enlace al recurso</b>	<a href="http://www.edu365.cat/primaria/muds/catala/ortografia/index.htm">http://www.edu365.cat/primaria/muds/catala/ortografia/index.htm</a>	



<b>Descripción</b>	Ofrece actividades interactivas y motivadoras de ortografía divididas en tres niveles que corresponden a los tres exploradores, para que el alumno pueda realizar actividades en función a su nivel y ritmo de aprendizaje
--------------------	--

<b>Nombre del recurso</b>	Orientación Andújar	14
<b>Tipología del recurso</b>	Blog alojado en internet	
<b>Necesidad específica del Síndrome de Down</b>	Mejora de la memoria, la lateralidad y la atención sostenida	
<b>Enlace al recurso</b>	<a href="http://www.orientacionandujar.es/">http://www.orientacionandujar.es/</a>	



<b>Descripción</b>	Amplia variedad de fichas imprimibles que contribuyen a la mejora de múltiples aspectos del desarrollo, en este caso se trabaja la asociación, la memorización y la atención.	
--------------------	---	--

<b>Nombre del recurso</b>	JClic: Poemas	15
<b>Tipología del recurso</b>	Aplicación	
<b>Necesidad específica del Síndrome de Down</b>	Comprensión lectora, aspectos literarios básicos	
<b>Enlace al recurso</b>	<a href="http://clic.xtec.cat/es/jclic">http://clic.xtec.cat/es/jclic</a>	



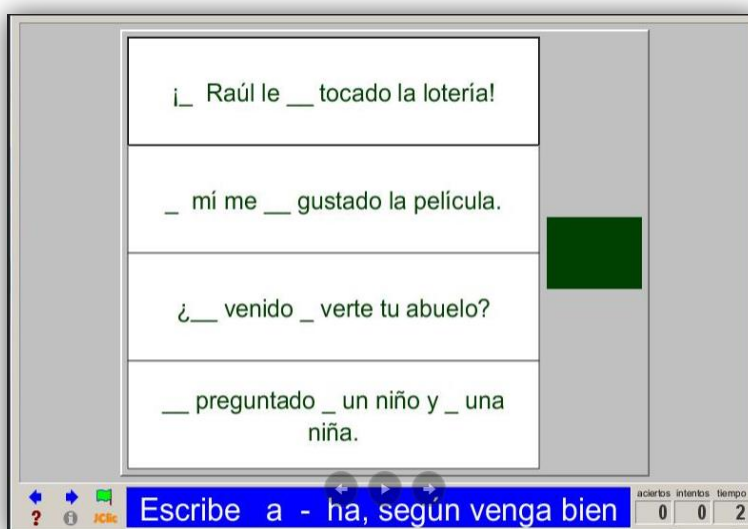
<b>Descripción</b>	Recurso a través del cual se pueden leer, escuchar y comprobar la correcta comprensión de poemas infantiles de la escritora Joana Raspall	
--------------------	---	--

<b>Nombre del recurso</b>	Juegos con la lengua	16
<b>Tipología del recurso</b>	Página web alojada en internet	
<b>Necesidad específica del Síndrome de Down</b>	Adquisición de reglas ortográficas básicas	
<b>Enlace al recurso</b>	<a href="http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2010/ortografia_natural/actividades/intro.html">http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2010/ortografia_natural/actividades/intro.html</a>	



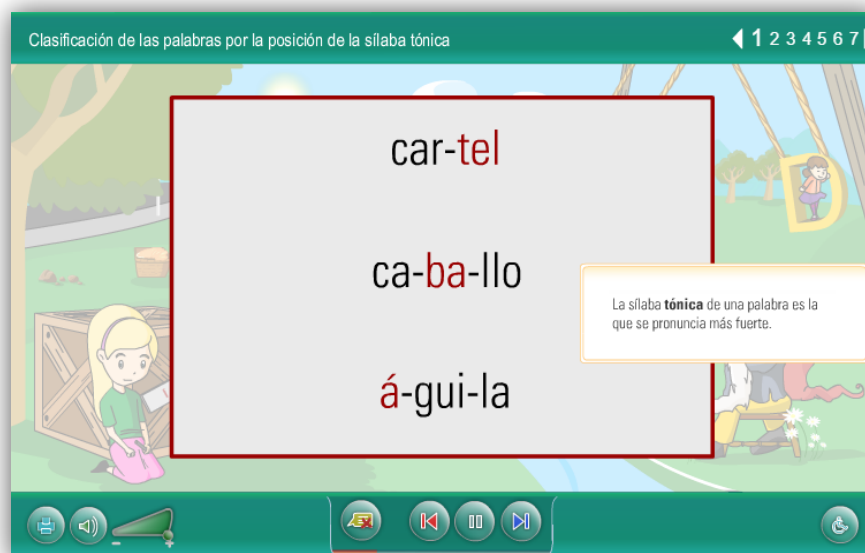
<b>Descripción</b>	Presenta diversos juegos donde el alumno practica cuestiones ortográficas de la lengua de forma divertida	
--------------------	---	--

<b>Nombre del recurso</b>	JClic: Gusiletras	17
<b>Tipología del recurso</b>	Aplicación	
<b>Necesidad específica del Síndrome de Down</b>	Adquisición de reglas ortográficas básicas	
<b>Enlace al recurso</b>	<a href="http://clic.xtec.cat/es/jclic/">http://clic.xtec.cat/es/jclic/</a>	



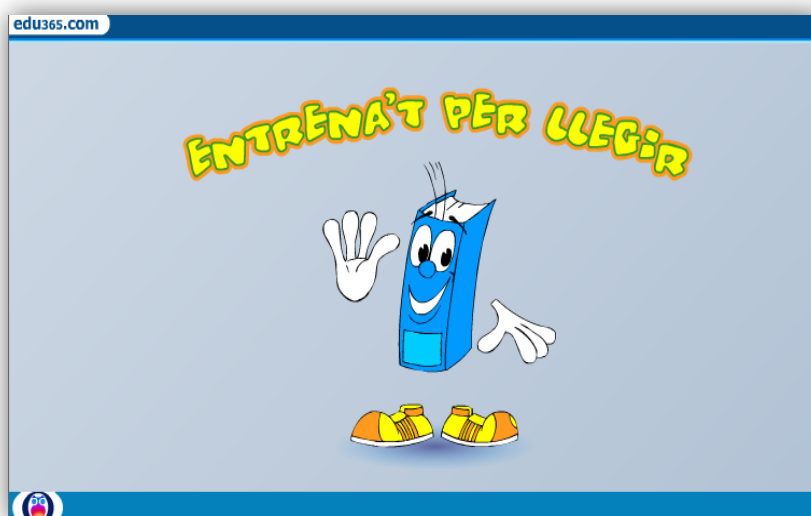
<b>Descripción</b>	Actividades para trabajar normas ortográficas básicas de manera clara, motivadora y con una amplia variedad de actividades en las que se ha de relacionar, seleccionar o escribir la palabra o letra que falte	
--------------------	--	--

Nombre del recurso	Vedoque actividades	18
Tipología del recurso	Página web alojada en internet	
Necesidad específica del Síndrome de Down	Adquisición de reglas gramaticales básicas	
Enlace al recurso	<a href="http://agrega.juntadeandalucia.es/visualizar/es/es-an_2010032312_9141456/false">http://agrega.juntadeandalucia.es/visualizar/es/es-an_2010032312_9141456/false</a>	



Descripción	Actividades lingüísticas interactivas y divertidas acompañadas de explicaciones claras y sencillas	
-------------	--	--

Nombre del recurso	Entrena't per llegir	19
Tipología del recurso	Página web alojada en internet	
Necesidad específica del Síndrome de Down	Comprensión, velocidad, fluidez, eficacia y motivación lectora	
Enlace al recurso	<a href="http://blocs.xtec.cat/recursosee/lectura-eficac/">http://blocs.xtec.cat/recursosee/lectura-eficac/</a>	



Descripción	Actividades interactivas para trabajar diferentes aspectos de la lectura	
-------------	--	--

<b>Nombre del recurso</b>	Petites històries	20
<b>Tipología del recurso</b>	Página web alojada en internet	
<b>Necesidad específica del Síndrome de Down</b>	Estructuración de textos y oraciones y desarrollo de la creatividad	
<b>Enlace al recurso</b>	<a href="http://apliense.xtec.cat/petites_histories/?lang=ca">http://apliense.xtec.cat/petites_histories/?lang=ca</a>	



<b>Descripción</b>	Se trata de una herramienta que, proporcionando diferentes imágenes donde elegir, permite escribir, gravar, guardar e imprimir pequeñas historias. Método altamente motivante para el alumnado
--------------------	--

<b>Nombre del recurso</b>	Tools for educators	21
<b>Tipología del recurso</b>	Página web alojada en internet	
<b>Necesidad específica del Síndrome de Down</b>	Trabajar el vocabulario básico	
<b>Enlace al recurso</b>	<a href="http://www.toolsforeducators.com/handouts/vocabularylibrary.php">http://www.toolsforeducators.com/handouts/vocabularylibrary.php</a>	



### Make and print a 12 option library builder worksheets for Easter - English vocabulary

or other language. Choose an image, then type in the text you'd like to appear in the lexicon directory for that image. Then, click make it.

Add a title:

1. Select an image:

2. Select an image:

3. Select an image:



4. Select an image:

5. Select an image:


6. Select an image:

7. Select an image:

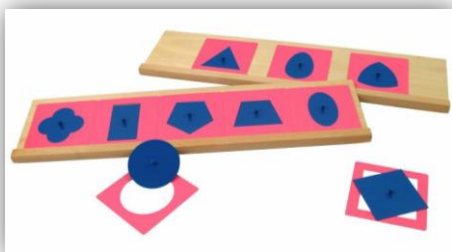
<b>Descripción</b>	Se trata de un generador de tarjetas de vocabulario que permite crear tarjetas de vocabulario por temas en inglés que incluyen imágenes y texto
--------------------	---

Nombre del recurso	Mundo primaria	22
Tipología del recurso	Página web alojada en internet	
Necesidad específica del Síndrome de Down	Vocabulario básico, trabajo en grupo, expresión verbal, memoria y atención sostenida	
Enlace al recurso	<a href="https://www.mundoprimary.com/canciones-infantiles-populares/">https://www.mundoprimary.com/canciones-infantiles-populares/</a>	
<div><div><div><p><i>Canta el gall</i></p><p>Cada día al demantí Canta un gall quiquiriquí I la gentmig adormida Es desperta de seguida. Cada día al demantí Canta el gall quiquiriquí</p></div></div><div><div><p><i>Un elefante se balanceaba</i></p><p>Un elefante se balanceaba sobre la tela de una araña y como veía que que resistía fue a llamar a otro elefante.</p><p>Dos elefantes se balanceaban sobre la tela de una araña, y como veían que resistían fueron a llamar a otro elefante.</p><p>Tres elefantes se balanceaban sobre la tela de una araña, y como veían que resistían fueron a llamar a otro elefante.</p></div></div></div>		
Descripción	Recurso que recoge una gran variedad de canciones populares en varias lenguas	

### 5.2.3 Recursos manipulativos

<b>Nombre del recurso</b>	Escritura en la arena	23
<b>Tipología del recurso</b>	Manipulativo	
<b>Fuente</b>	Comercio: Hermex	
<b>Necesidad específica del Síndrome de Down</b>	Caligrafía, motricidad fina, atención y coordinación óculo-manual	
		
<b>Descripción</b>	Utilizando un palo o con el dedo índice el alumno puede dibujar y escribir letras y palabras en la arena	



Nombre del recurso	Resaques metálicos con stand	24
Tipología del recurso	Manipulativo	
Fuente	Material Montessori	
Necesidad específica del Síndrome de Down	Psicomotricidad fina previa a la escritura	
Enlace al recurso	<a href="https://montessoriparatodos.es/lenguaje-montessori/867-resaques-metalicos-con-stand.html">https://montessoriparatodos.es/lenguaje-montessori/867-resaques-metalicos-con-stand.html</a>	
		
Descripción	Mediante la colocación de las piezas en sus espacios el alumno adquiere fuerza, precisión y coordinación en sus movimientos óculo-manuales. Además, la delineación de las formas de las figuras supone un ejercicio interesante previo a la escritura	

Nombre del recurso	Letras de lija doble (minúsculas)	25
Tipología del recurso	Manipulativo	
Fuente	Material Montessori	
Necesidad específica del Síndrome de Down	Identificación de las grafías en formato de letra ligada (manuscrita)	
Enlace al recurso	<a href="https://montessoriparatodos.es/lenguaje-montessori/1321-letas-de-lija-doble-minusculas-cursiva-con-caja.html">https://montessoriparatodos.es/lenguaje-montessori/1321-letas-de-lija-doble-minusculas-cursiva-con-caja.html</a>	
		
Descripción	De forma previa a la escritura manual, el alumno mejora su identificación, trazo, direccionalidad y forma de las grafías en minúscula mediante su repaso con el dedo y con bastoncillos	

<b>Nombre del recurso</b>	La caja de las sorpresas	26
<b>Tipología del recurso</b>	Manipulativo	
<b>Fuente</b>	<a href="http://www.maestrosdeaudicionylenguaje.com">http://www.maestrosdeaudicionylenguaje.com</a>	
<b>Necesidad específica del Síndrome de Down</b>	Vocabulario básico, interacción social, expresión y atención	



<b>Descripción</b>	El alumno, sin ver el objeto que hay dentro de la caja, lo puede tocar y puede hacer preguntas al resto de sus compañeros, que sí saben qué es, con el objetivo de verbalizar sus pensamientos y trabajar el vocabulario descriptivo y así adivinar de qué objeto se trata.	
--------------------	---	--

<b>Nombre del recurso</b>	Construcción de palabras y oraciones	27
<b>Tipología del recurso</b>	Manipulativo	
<b>Fuente</b>	Comercio: ABACUS <a href="http://www.orientacionandujar.es/2014/11/12/el-libro-movil-de-las-frases-3-palabras-manipulativo-y-editable/">http://www.orientacionandujar.es/2014/11/12/el-libro-movil-de-las-frases-3-palabras-manipulativo-y-editable/</a>	
<b>Necesidad específica del Síndrome de Down</b>	Adquisición de semántica, gramática y ortografía básica y funcional	



<b>Descripción</b>	Con la pizarra magnética el alumno construye palabras Mediante el “libro de las frases” el alumno crea oraciones	
--------------------	---	--



<b>Nombre del recurso</b>	Pictogramas (sistemas de comunicación aumentativos o alternativos)
<b>Tipología del recurso</b>	Manipulativo
<b>Fuente</b>	ARASAAC, TEACCH.
<b>Necesidad educativa que trabaja</b>	Adquisición de vocabulario básico e interacción social



<b>Descripción</b>	Pictogramas que proporciona ARASAAC <sup>8</sup> y aplicación de métodos como el que se detalla en detenimiento en el “Manual de Picture Exchange Communication System” (PECS) elaborado por Lori Frost y Andy Bondy. Los pictogramas <sup>9</sup> permiten la comunicación y en otros casos la apoyan de modo que posibilita y favorece la interacción y el aprendizaje
--------------------	--

<sup>8</sup> Portal aragonés de la comunicación aumentativa y alternativa: <http://www.arasaac.org/> (Consultada por última vez el 29/10/2017)

<sup>9</sup> Signo icónico dibujado y no lingüístico que representa figurativamente un objeto real o un significado.

Expuestos los diferentes materiales, podemos extraer una serie de conclusiones.

En primer lugar, observamos que a través de internet podemos conseguir una gran cantidad de recursos como cuadernos, fichas, ideas para crear material manipulativo, actividades interactivas y aplicaciones personalizables de todos los niveles para trabajar aspectos lingüísticos con los alumnos con Síndrome de Down. Para localizar dichos recursos existen páginas web y blogs especializados que contienen, por una parte dichos recursos y por otra parte enlaces a otras páginas, editoriales o tiendas para adquirirlos. Por lo tanto, los docentes que precisen buscar recursos para el alumnado con Síndrome de Down pueden empezar por blogs o páginas web especializados en educación especial como por ejemplo la página web de Orientación Andújar o el blog Aula PT, referenciadas en las fichas 8 y 14 de este mismo apartado. Una vez seleccionado el material que van a necesitar para trabajar con este alumnado deberán incluirlo en sus programaciones de aula, con la orientación e intervención del profesional de Pedagogía Terapéutica que establecerá un Plan de Apoyo para estos alumnos. Cabe señalar que la utilización de recursos específicos, como puede ser el programa Azahar (visto en la ficha 5 de este mismo apartado), supone una adaptación de acceso al currículo de tipo comunicativo. Esto presupone que en ocasiones el alumno con Síndrome de Down, bien dentro del aula de referencia o bien en el aula de Pedagogía Terapéutica, utilice y trabaje con recursos materiales diferentes a los que utilizan en ese momento sus compañeros. Por otro lado, existen materiales que pueden ser utilizados por toda la clase, como por ejemplo, los cuadernos de lectura o la creación de historias online. Por último, existen materiales con los que el alumno puede trabajar de forma autónoma, por ejemplo con la aplicación Sígueme (vista en la ficha 5 de este mismo apartado) utilizando una tableta digital o un ordenador.

En segundo lugar observamos que los recursos materiales encontrados responden a las necesidades educativas tanto del alumnado con Síndrome de Down como a las que puede presentar el alumnado con discapacidad intelectual y el alumnado con dificultades graves de aprendizaje en las lenguas y en la comunicación. No obstante, no he encontrado material dirigido específicamente a las necesidades lingüísticas y comunicativas del alumnado con Síndrome de Down.

En tercer lugar, respecto a los materiales impresos, cabe señalar que existe una gran variedad de recursos para trabajar la caligrafía, la ortografía, el vocabulario y la

gramática, entre otros. En este sentido, es necesario que este material cumpla una serie de requisitos (adaptado al nivel de cada alumno y con instrucciones claras y visuales) para poder utilizarlo con el alumnado con Síndrome de Down. Por este motivo he ejemplificado con 3 cuadernos los materiales impresos que podemos trabajar con este alumnado. No obstante, existen muchos otros que también pueden ser útiles para trabajar diferentes aspectos del lenguaje y la comunicación. Es habitual que los centros escolares cuenten con una dotación importante de materiales impresos para trabajar la lectoescritura y la comunicación, por este motivo no me he extendido con estos recursos. También, a partir de los datos en la encuesta, he observado que los docentes suelen desconocer recursos TIC para el trabajo con este alumnado, lo que conlleva que probablemente utilicen los recursos impresos de los que dispone su centro educativo.

Por último, en lo que se refiere al material manipulativo, observamos que en la mayoría de ocasiones se utiliza para trabajar la psicomotricidad fina necesaria previa a la escritura y el aumento de vocabulario básico. En los centros educativos, este material se suele localizar de manera general en la etapa de Educación Infantil, por lo que, en la etapa de Educación Primaria, la utilización de este material por parte del alumnado con Síndrome de Down supone una medida específica mediante una dotación de educación especial. La mayoría de páginas web y blogs mencionadas en este TFM y aportadas por los encuestados ofrecen pautas e instrucciones para fabricar diversos tipos de material manipulativo, por lo que observamos como este constituye un recurso fundamental para este alumnado. También podemos encontrar material manipulativo ya fabricado en tiendas especializadas en material educativo como Ábacus y Hermex, dos de las tiendas más conocidas, además de otras.

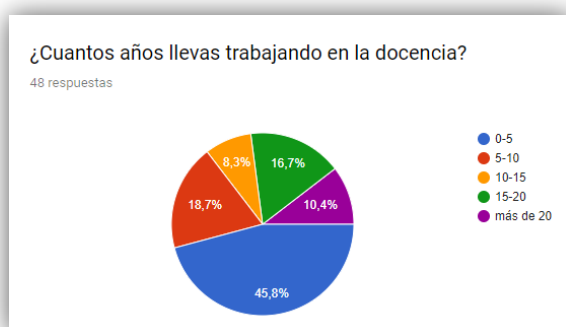
Podemos extraer de la búsqueda de material que existen recursos materiales y digitales para trabajar las necesidades educativas que pueden presentar los alumnos con Síndrome de Down. Cabe señalar que la mayoría del material encontrado trabaja aspectos mecánicos de la lectoescritura, es decir, la habilidad lectora y las destrezas psicomotrices de la escritura, así como el conocimiento de la lengua (gramática, ortografía, etc.). Por esta razón, sería interesante que existiera más material para trabajar aspectos fonológicos, articulatorios y comunicativos específicos para el alumnado con Síndrome de Down. Así pues, mediante la utilización de los recursos expuestos (además de aquellos que trabajen de manera ordinaria en sus centros docentes), este alumnado puede paliar sus dificultades lingüísticas y comunicativas.

### 5.3 Los docentes opinan

Para lograr el objetivo inicial planteado en el presente TFM he realizado una encuesta a docentes en activo para conocer su opinión acerca de diferentes cuestiones relacionadas con la respuesta educativa en el ámbito lingüístico al alumnado con Síndrome de Down escolarizado en centros ordinarios públicos de educación primaria de la Comunidad Valenciana. Para ello he elaborado una encuesta utilizando la herramienta Google Form<sup>10</sup> que recopila los datos obtenidos y los transforma en gráficos. Así pues, paso a mostrar los resultados obtenidos en las diferentes cuestiones que componen la encuesta, aportando en cada cuestión he realizado un comentario con los datos más significativos obtenidos.

#### 5.3.1 Perfil de los encuestados

Mediante una serie de preguntas se dibuja un perfil de cada docente encuestado. Así pues, averiguamos el tiempo que llevan trabajando, en qué provincia lo han hecho o cuál es su especialidad.

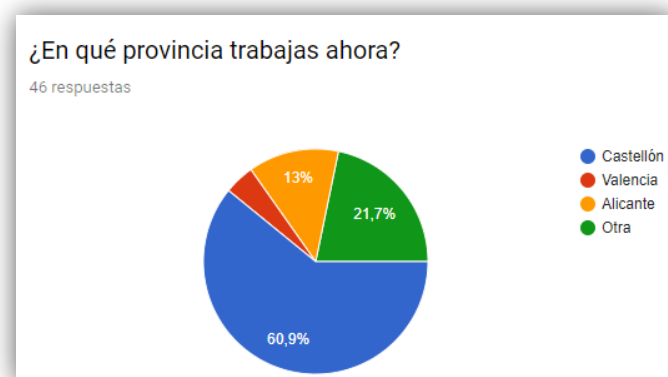
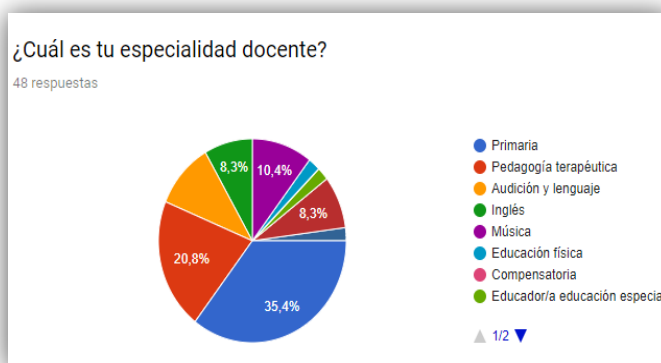


Hay diversidad de tiempo trabajado entre los encuestados, siendo los más jóvenes el grupo más notable de los maestros que han realizado la encuesta.

---

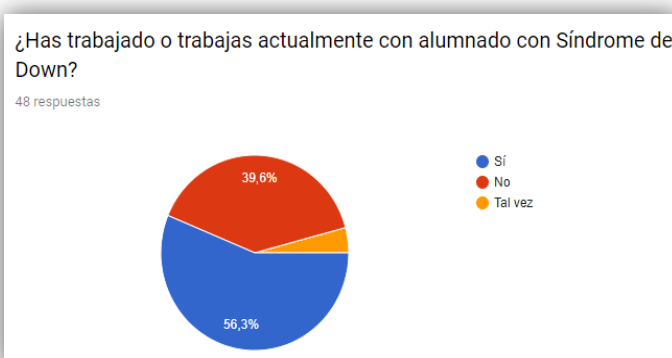
<sup>10</sup> Esta herramienta se puede encontrar en: <https://www.google.es/intl/es/forms/about/> (consultada por última vez el 29/10/2017)

Existe una diversidad en la especialidad de los docentes encuestados, predominando los maestros de Educación Primaria. Es destacable también el porcentaje de encuestados de los especialistas en Pedagogía Terapéutica.



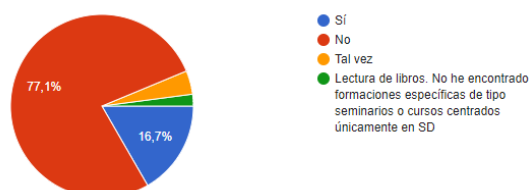
En el gráfico observamos cómo han respondido maestros de toda la Comunidad Valenciana y de otras comunidades, especialmente de la provincia de Castellón.

Como vemos, la mayoría de maestros encuestados han trabajado alguna vez con alumnado con Síndrome de Down. Si desglosamos estos datos por especialidades docentes, el 87'5% de los maestros de educación especial (considerándose los maestros de Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje y Educadores de Educación Especial) afirman haber trabajado con este alumnado mientras que solo el 43'3% de docentes no especialistas en educación especial afirma haberlo hecho. Por lo que, aunque no es un porcentaje mayoritario, se observa que la presencia de alumnado con Síndrome de Down en las aulas ordinarias es significativo.



¿En algún curso de formación, seminario o actividad formativa has realizado formación específica sobre el Síndrome de Down?

48 respuestas



¿Cuál?

7 respuestas

Curso de 100 horas sobre adaptaciones curriculares
Lenguaje bimodal
Seminario
Máster psicopedagogía.
Máster de psicopedagogía
Formacion y seminario
Talleres propuestos por DownValencia

El gráfico nos muestra como la mayoría de docentes no han recibido formación específica sobre el Síndrome de Down. Incluso un encuestado indica que no ha encontrado cursos de formación al respecto, por lo que se ha formado a partir de la lectura de libros especializados.

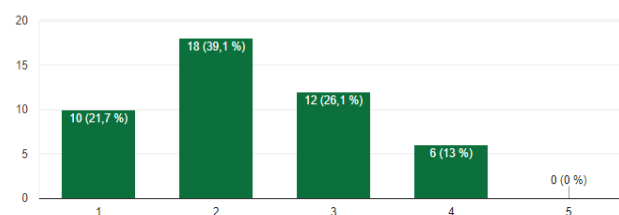
La totalidad de los que han respondido sí son especialistas de Educación Especial. En relación a la cuestión anterior, vemos que los docentes no especialistas en educación especial que han tenido que trabajar en algún momento con este tipo de alumnado (un 43'3% del total, como hemos visto), no están formados para ello.

### 5.3.2 Utilización y creación de materiales

Por grupos de edad, el 73'6% de los que han elegido la opción 1 y 2 tienen menos de 10 años de experiencia docente. Las opciones 3 y 4 han sido las más elegidas en el grupo de más de 10 años de experiencia docente. Atendiendo a la especialidad docente, el 75% de especialistas de educación especial han elegido las opciones 3 y 4. Por tanto, podemos concluir que, aunque existe material didáctico para trabajar las lenguas con este alumnado, existe desconocimiento por parte de algunos docentes.

Dispongo de los suficientes materiales didácticos publicados (editoriales, páginas web, etc.) para el aprendizaje de lenguas en el alumnado con Síndrome de Down.

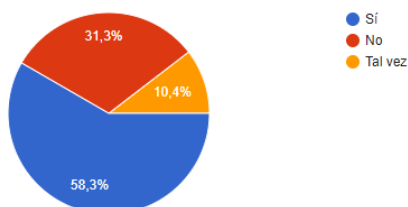
46 respuestas



1-Muy en desacuerdo 2-En desacuerdo 3-De acuerdo 4-Muy de acuerdo 5-NS/NC

¿Conoces algún blog, web o similar donde se compartan recursos materiales y formación para alumnos con necesidades educativas especiales?

48 respuestas

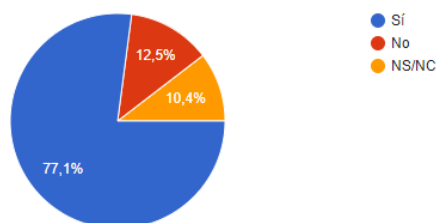


Más de la mitad de los docentes encuestados conocen algún recurso, como blogs o webs, con materiales para los alumnos con necesidades educativas especiales. Como ejemplo, los encuestados citan: Aula PT, Down 21, Orientación Andujar, Arasaac, Blog PT y AL, El sonido de la hierba al crecer, Educació y les TIC, El aula de los

soles, materiales educativos Jesús Jarque, Mestre a Casa, Pinterest, Portal Educarm, Blog “maestros de audición y lenguaje” de Eugenia Romero<sup>11</sup>. Cabe señalar que un 87’5% de especialistas de educación especial han respondido que sí conocen este tipo de recursos, mientras que el 12’5% de ellos son desconocedores. Por lo que podemos concluir que la gran mayoría son usuarios de estas herramientas.

¿Creas materiales didácticos propios?

48 respuestas



La gran mayoría de los docentes encuestados crean material didáctico para trabajar con el alumnado con Síndrome de Down. Es significativo señalar que el 93’75% de los especialistas de educación especial y el 68’75% de los docentes generalistas crea sus propios materiales. Atendiendo a los años de docencia, el 72’9% de los docentes entre 0 y 10 años crean sus propios materiales. Por lo tanto, los maestros con más años de docencia crean menos materiales que los docentes con menos de 10 años de experiencia.

El motivo por el cual los docentes encuestados elaboran material propio es principalmente para adaptar los materiales genéricos a las características de su alumnado y también un notable porcentaje de maestros crean material para complementar los materiales existentes.

¿Por qué?

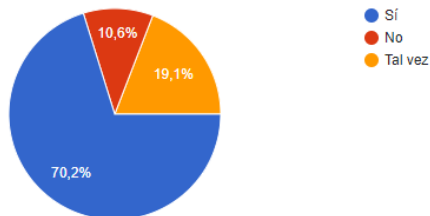
39 respuestas



<sup>11</sup> Estos recursos, y otros, han sido consultados para la elaboración de la propuesta de recursos materiales en el apartado 5.2.

### ¿Compartes los materiales con otros compañeros?

47 respuestas

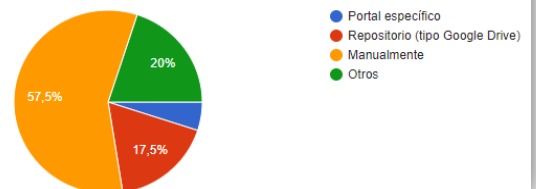


Observamos como la mayoría de los maestros que crean materiales propios los comparten con los compañeros docentes.

Principalmente comparten los materiales de forma manual y en menor medida a través de repositorios como el Google Drive.

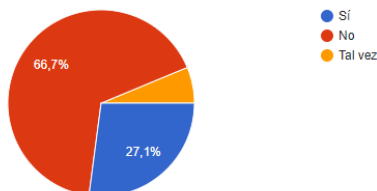
### ¿A través de qué medio?

40 respuestas



### ¿Conoces algún recurso, técnica, metodología o material específico para el aprendizaje de lenguas en el alumnado con Síndrome de Down?

48 respuestas



Es relevante que la mayoría de maestros generalistas encuestados no conocen ningún recurso, material, técnica o metodología específico para la enseñanza de la lengua en el alumnado con Síndrome de Down. El 68'75% de los especialistas de educación especial han respondido que sí. Mientras que el 81'25% de los docentes no especialistas de educación especial han respondido que no. Los que sí conocen alguno destacan las siguientes:

### ¿Cuál?

10 respuestas

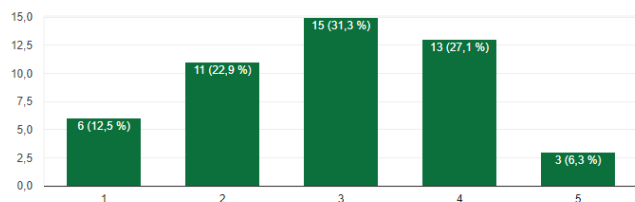
Cuaderno para trabajar la macroglosia
Down21 material didáctico
El método Ventoso
Metodo global de mVictoria Troncoso
Pictogramas
Material visual, directo y que implique al alumnado.
Bensob sheaffer
Troncoso. Hay más. Depende del alumno/a, xo Troncoso esta orientado a alumnado con estas características
Metodología glenn doman
Método de lectoescritura d Maria Victoria Troncoso



### 5.3.3 Autonomía para actuar y percepción de los docentes

Tengo la suficiente autonomía para adecuar los contenidos curriculares a las necesidades lingüísticas del alumnado con Síndrome de Down en el marco legislativo actual.

48 respuestas



1-Muy en desacuerdo 2-En desacuerdo 3-De acuerdo  
4-Muy de acuerdo 5-NS/NC

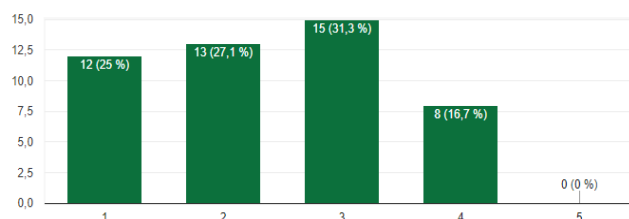
Respecto a la autonomía de la que disponen los docentes para adaptar los contenidos curriculares a las necesidades lingüísticas del alumnado con Síndrome de Down encontramos que hay disparidad de opiniones.

El 89'4% de los docentes con más de 10 años de experiencia se muestran en desacuerdo. En cambio, un 76'9% de los especialistas de educación especial se muestran de acuerdo con esta afirmación. De este modo, los docentes con menos años de servicio perciben que tienen más autonomía que los maestros con más años trabajados. Atendiendo a la especialidad, los maestros especialistas en educación especial sienten que tienen más autonomía que los maestros generalistas para adaptar los contenidos a las necesidades de este alumnado.

En la última cuestión de la encuesta los maestros generalistas reflejan que no se sienten suficientemente preparados para trabajar de forma correcta los aspectos lingüísticos que necesita mejorar el alumnado con Síndrome de Down. Así pues, mientras que el 93'5% de los especialistas de educación especial sí se sienten suficientemente formados, el 75% de los docentes no especialistas en educación especial consideran que no se sienten preparados (el 56'6% de los docentes no especialistas de educación especial que no han trabajado nunca con un alumno con Síndrome de Down se incluyen en este grupo).

Me siento suficientemente formado/a para trabajar las lenguas con el alumnado con síndrome de Down.

48 respuestas



1-Muy en desacuerdo 2-En desacuerdo  
3-De acuerdo 4-Muy de acuerdo 5-NS/NC

Vistas las diferentes preguntas que componen la encuesta procedo a realizar un análisis de los resultados.

A partir de las respuestas obtenidas podemos decir que el rango de docentes que tiene 10 o más años de experiencia docente conoce y utiliza más material didáctico aplicable al alumnado con Síndrome de Down que el rango de docentes de menos de 10 años de experiencia laboral. Además, estos últimos son los que más crean materiales propios. Como se podía prever, los especialistas de educación especial han recibido más formación sobre la intervención con alumnos con Síndrome de Down y además se sienten más preparados para atender sus necesidades educativas. Por otro lado, es destacable la cantidad de maestros no especialistas que atienden o han atendido a al alumnado con Síndrome de Down y no han recibido formación específica para ello.

Como vemos en los resultados, el 66'7% de los docentes tienen la percepción de que no existen o no saben dónde encontrar recursos específicos para trabajar las necesidades lingüísticas y comunicativas del alumnado con Síndrome de Down, hecho que he podido comprobar a lo largo de la búsqueda de materiales didácticos específicos para este alumnado en el presente TFM. Así pues, como hemos visto en el apartado referente al análisis de la legislación educativa expuesta en el apartado 3.2, las diferentes normativas establecen diferentes medidas de atención a la diversidad, posibilidad de realizar adaptaciones curriculares y utilizar materiales específicos, pero sin llegar a especificarlos. Por otro lado, mi investigación indica que existen numerosos recursos aplicables al alumnado con Síndrome de Down, tanto impresos como recursos TIC, no obstante no son materiales específicos para este alumnado, sino que son utilizables por el alumnado que lo requiera. Por último, la encuesta revela que los docentes se encuentran también con esta situación, es decir, en general desconocen si existe material específico para dar respuesta a las necesidades lingüísticas del alumnado con Síndrome de Down, pero conocen y saben dónde buscar recursos materiales y digitales de educación especial.

Es significativo que los datos extraídos de la encuesta indican que la mayoría de los docentes desconocen recursos materiales específicos para trabajar las lenguas y la comunicación con este alumnado, por este motivo, como han indicado, la mayoría de ellos crea su propio material. No obstante, como se refleja en la encuesta, comparten este material principalmente de forma manual y con sus círculos más cercanos. Por ello,

sería interesante que existieran portales oficiales donde se recopilara y compartiera este material creado por los docentes.

Siguiendo con el análisis de las respuestas obtenidas observamos que la mayoría de los maestros encuestados conocen páginas alojadas en internet y blogs especializados en la educación especial, donde existen multitud de recursos, algunos de los cuales se podrían emplear con este alumnado. También la mayoría de los encuestados ha indicado que crea material para adaptar o complementar el material existente y lo comparten de forma manual en su mayoría. Respecto a la formación de los docentes en el ámbito del tratamiento al alumnado con Síndrome de Down, la mayoría (77'1% de los docentes encuestados) no ha realizado ninguna formación específica, aunque en diversas actuaciones formativas que los encuestados han indicado se incluyen contenidos referentes a este ámbito. De los datos obtenidos en la encuesta, he observado en los resultados individuales que los maestros especialistas en Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje están más formados en este campo, conocen metodologías específicas y recursos apropiados para el tratamiento de las lenguas en el alumnado con Síndrome de Down. Por lo que podemos deducir que los docentes no especialistas en educación especial se pueden encontrar en la situación de tener que atender a un alumno con Síndrome de Down y no sentirse preparados ni conocer material suficiente para la intervención.

Por este motivo, una de las conclusiones que podemos extraer de la encuesta es que los maestros de la etapa de primaria no especialistas en educación especial, no tienen las suficientes herramientas para atender adecuadamente las necesidades lingüísticas de este alumnado, por lo que deberían mejorar este aspecto y solicitar orientación de los maestros especialistas en caso necesario. Para ello, la Consellería de Educación de la Comunidad Valenciana, a través del CEFIRE<sup>12</sup>, ofrece formación permanente en el campo de la educación especial. Además, existen fundaciones como Síndrome de Down Castellón<sup>13</sup> que pueden aportar experiencias, recursos y orientaciones a los maestros.

---

<sup>12</sup> Centros de Formación, Innovación y Recursos Educativos: <http://cefire.edu.gva.es/> (Consultado por última vez el 07/11/2017)

<sup>13</sup> Fundación Síndrome de Down: Castellón: [www.downcastellon.com](http://www.downcastellon.com) (Consultado por última vez el 07/11/2017)

## 6. CONCLUSIONES

Para finalizar el presente TFM expondré las conclusiones basadas en todos los aspectos analizados.

En primer lugar, debido a que el presente TFM tiene como objeto de análisis la enseñanza y el aprendizaje, en este caso de contenidos lingüísticos, he incluido un análisis de las diferentes teorías y corrientes más relevantes del aprendizaje. Del análisis de dichas corrientes puedo extraer las siguientes conclusiones relativas al proceso de aprendizaje de las personas. Por un lado el constructivismo considera que el aprendizaje implica la construcción de significados o ideas a partir de experiencias del aprendiz, siendo fundamental la actividad del sujeto, la relación con los conocimientos previos de este así como la interacción con el contexto. Por lo tanto, según esta corriente debemos intentar que el alumnado construya su aprendizaje mediante contenidos significativos, funcionales y experienciales. Por otro lado, la corriente más reciente, el conectivismo, considera que el aprendizaje debe estar conectado con las personas y con el contexto adecuado. Esta teoría del aprendizaje se contextualiza en un mundo hiperconectado donde el acceso a la información es inmediato y fácilmente accesible. Además de analizar las diferentes teorías del aprendizaje he realizado una conceptualización sobre el lenguaje y la comunicación en las personas. Estos conceptos, junto a las dos corrientes mencionadas han influido en la búsqueda y la selección de los materiales didácticos que he presentado.

En segundo lugar, una vez expuestas las principales teorías de aprendizaje he realizado un trabajo de documentación para determinar las necesidades educativas especiales del alumnado con Síndrome de Down, especialmente en el ámbito lingüístico. Este análisis se puede observar en el apartado 3, y de él se extraen unas necesidades educativas básicas referidas al lenguaje que son las siguientes: corrección de las afectaciones que presentan a nivel fonológico, sintáctico, pragmático y semántico, mejora de los errores articulatorios, mejora de la discriminación fonética, aumento de la atención sostenida y la memoria, definición de la lateralidad, mejora de la coordinación y de la percepción visual, mejora de la capacidad de razonamiento verbal y lógico, mejora de las habilidades sociales, trabajo de la psicomotricidad fina y caligrafía, y por último, necesidad de adaptaciones curriculares y de acceso que le permitan trabajar los contenidos previstos en la legislación educativa ordinaria. Estas necesidades educativas

han sido el punto de partida para la búsqueda de materiales didácticos así como el planteamiento de las cuestiones de la encuesta.

En tercer lugar, las conclusiones a las que he llegado tras analizar los diferentes desarrollos normativos que regulan la etapa de educación primaria son las siguientes. Los más altos desarrollos normativos, es decir, la actual ley educativa (LOMCE) y los Reales Decretos y Decretos de currículo ofrecen medidas de atención a la diversidad de carácter ordinario como las diferentes agrupaciones, la acción tutorial, la adaptación a los ritmos de aprendizaje y la metodología. También ofrecen la posibilidad de aplicar medidas de carácter extraordinario como la adaptación significativa del currículo y las diferentes repeticiones y prórrogas. En las normativas de menor rango, como Órdenes, Resoluciones e Instrucciones encontramos también la especificación de las funciones de los profesionales de educación especial, así como las medidas de atención a la diversidad más detalladas. No obstante, ninguna de las normativas señaladas anteriormente especifica la manera en que se debe trabajar con el alumnado con Síndrome de Down ni tampoco los materiales que se deben utilizar.

En cuarto lugar, tras analizar la legislación y currículo lingüístico de educación primaria he determinado que es posible utilizar diferentes materiales específicos para trabajar las necesidades lingüísticas y comunicativas del alumnado con Síndrome de Down, ya que es posible realizar modificaciones curriculares, aunque en la encuesta el 89'4% de los docentes con más de 10 años de experiencia hayan opinado que no hay la suficiente autonomía para realizar estas modificaciones curriculares. Para ello, he realizado una búsqueda de material didáctico dividido en tres categorías como son los recursos impresos, los recursos tecnológicos y los recursos manipulativos. Como se ha expuesto en el apartado 5.2, existen muchos materiales y recursos didácticos que, aun siendo un material utilizable por todo el alumnado, sirven para atender la mayoría de las necesidades educativas lingüísticas y comunicativas del alumnado con Síndrome de Down. No obstante, es cierto que muchos de estos recursos suelen utilizarse en el ámbito de la educación especial con los alumnos que presentan necesidades educativas especiales en el ámbito lingüístico y comunicativo y con alteraciones de la lectoescritura. Además, estos materiales suelen centrarse más en aspectos mecánicos y manipulativos del aprendizaje de lenguas (habilidades lectoras, caligrafía etc.), y no tanto en aspectos comunicativos o expresivos.

En quinto, y último lugar, para conocer la opinión de los docentes y contrastarla con los datos recopilados a partir de la legislación y los materiales, he realizado una encuesta exploratoria a una muestra de docentes que presentan variedad en los años de servicio y en sus especialidades (maestros generalistas, música, educación física, inglés, pedagogía terapéutica y audición y lenguaje). Aunque las conclusiones de esta encuesta se encuentran ampliamente analizadas en el apartado 5.3 del presente documento, a modo general podemos concluir que la encuesta ha servido para comprobar que muchos de los docentes no especialistas en educación especial trabajan o han trabajado con alumnos con Síndrome de Down, y que sienten que no están lo suficientemente formados ni conocen los materiales adecuados para trabajar sus necesidades comunicativas y lingüísticas. Por otro lado, también es reseñable que los docentes con menos de 10 años de experiencia se muestran más favorables a crear materiales didácticos propios que los docentes con más de 10 años de servicio.

Respecto al objetivo principal y a las preguntas de investigación, puedo concluir que existen recursos materiales, impresos, manipulativos para trabajar las necesidades lingüísticas y comunicativas del alumnado con Síndrome de Down. No obstante, no son materiales específicos para este alumnado, sino que está a disposición del alumnado que lo requiera. Por ello, podemos afirmar que haría falta disponer de recursos y materiales específicos para trabajar las posibles carencias que los materiales genéricos puedan presentar, así como que los docentes que creen su propio material lo compartan a través de medios que faciliten su divulgación. Además, podemos afirmar que la utilización de este material tiene encaje en el marco legislativo y curricular de educación primaria, pues se pueden realizar adaptaciones curriculares y adaptaciones que requieren materiales específicos. También he cumplido los objetivos secundarios planteados en el presente TFM, es decir, contribuir al aumento del conocimiento sobre las características y las necesidades educativas de este alumnado, la recopilación de materiales y recursos didácticos y la obtención de información de maestros en activo.

Para concluir el presente TFM señalar que la investigación, lectura de legislación educativa, lectura de libros y artículos especializados en la enseñanza y el aprendizaje de lenguas y la búsqueda de material educativo ha supuesto una gran aportación a mi formación personal y profesional. Fruto del trabajo realizado en este TFM he descubierto páginas web, blogs, libros y editoriales que puedo utilizar en mi trabajo como maestra de Pedagogía Terapéutica y aplicarlos, no solo al alumnado con

Síndrome de Down sino a todo el alumnado que atienda y que presente problemas similares en la adquisición del lenguaje y la comunicación.

El presente TFM abre otras vías de investigación relacionadas con la atención a la diversidad y los materiales educativos específicos de los que los docentes disponen para dar una respuesta de calidad e inclusiva a las necesidades del alumnado. En este sentido, se puede iniciar una investigación acerca de las diferentes necesidades educativas especiales que puede presentar el alumnado (discapacidades sensoriales, Trastorno del Espectro Autista, etc.) y qué recursos existen para trabajar el lenguaje y la comunicación con estos alumnos. También se puede abrir otra vía de investigación acerca de la atención a las necesidades comunicativas y lingüísticas del alumnado con necesidades educativas especiales en otras etapas educativas (Educación Infantil, Educación Secundaria Obligatoria, etc.). Una vez finalizadas las conclusiones, paso a presentar la bibliografía, webgrafía y legislación de la que me he servido para la realización del presente Trabajo Final de Máster.

## 7. BIBLIOGRAFIA, WEBGRAFÍA Y LEGISLACIÓN

- Adell, J. (1998) Redes y educación. En De Pablos, J. y Jiménez, J. (Eds.). *Nuevas tecnologías, comunicación audiovisual y educación* (pp. 177-211). Barcelona: Editorial Cedecs.
- Álvarez, C. (2010). La relación entre lenguaje y pensamiento de vigotsky en el desarrollo de la psicolingüística moderna. *Revista de lingüística teórica y aplicada*, 48 (2), 13-32. Recuperado el 9 de octubre de 2017 de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-48832010000200002](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48832010000200002)
- American Psychiatric Association. (2014). *Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales DSM-5*. Madrid: Editorial Médica Panamericana.
- Arregi, A. (1997). *Síndrome de down: necesidades educativas y desarrollo del lenguaje*. Vitoria: Dirección de Renovación Pedagógica. Instituto para el Desarrollo Curricular y la Formación del Profesorado. Área de Necesidades Educativas Especiales.
- Brodin, J. y Rivera, T. (2001). *La comunicación en deficiencia mental: claves para su intervención. Informe N° 30. Tecnología, comunicación, discapacidad*. Suecia: Escuela Superior de Maestros de Estocolmo.
- Decreto 108/2014, de 4 de julio, del Consell, por el que establece el currículo y desarrolla la ordenación general de la educación primaria en la Comunitat Valenciana. (2014). Diari Oficial de la Comunitat Valenciana DOCV. Núm. 7311. Consellería de Educación, Cultura y Deporte.
- Esteve, O. (2009). Què cal compartir per a un tractament integrat de llengües a les escoles? *Perspectiva Escolar*. nº 337, 31-40.
- Herrera, G., Gutiérrez, E. y Rodríguez, E. (2008). Dimensiones del lenguaje: las dificultades del lenguaje en el nivel inicial. *Actas del X Congreso Nacional Y II Congreso Internacional "Repensar la niñez en el siglo XXI"*. Recuperado el 6 de agosto de 2017 de: <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/X-CN-REDUEI/eje3/Herrera.pdf>



- Hernández, F. (1980). Las relaciones entre pensamiento según Piaget, Vygotsky, Luria y Bruner. *Anales de La Universidad de Murcia. Filosofía y Letras*, nº 37, 69–99.
- Huber, G. (2016). Aprendizaje activo y metodologías educativas. *Revista de Educación*, nº 2008, 59–81.
- Kumin, L. (2014). *Síndrome de Down: habilidades tempranas de comunicación Una guía para padres y profesionales*. Madrid: Editorial CEPE.
- Ley Orgánica 8/2013, del 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. (2013). Boletín Oficial del Estado. Núm. 295. Sec. I. Gobierno de España.
- Marqués, P. (2012). Impacto de las TIC en la educación: Funciones y Limitaciones. *Revista de investigación 3 Ciencias, editada por Área de Innovación y Desarrollo*, S.L. 2 (1), 1–15.
- Molina, S. (2002). *Deficiencia Mental. Aspectos psicoevolutivos y educativos*. Málaga: Ed. Aljibe.
- Moreno, A. (2015). *Síndrome de Down: comunicación, habla y lenguaje*. *Revista Arista Digital*, nº52, 1-16. Recuperado el 30 de septiembre de 2017 de: <http://www.afapna.es/web/aristadigital>
- Ongallo, C. (2007). *Manual de Comunicación. Guía para gestionar el conocimiento, la información y las relaciones humanas en empresas y organizaciones*, 55 (3), 1–65.
- Orden de 16 de julio de 2001 por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria. (2001) Diari Oficial de la Comunitat Valenciana DOCV. Núm. 4087. Consellería de Educación, Cultura y Deporte.
- Perdomo, M. (2002). *La escritura y su importancia en la construcción del conocimiento*, *Revista del Consejo de Desarrollo Científico, Humanístico, Tecnológico y de las Artes*, 1(1), 1–15.
- Pérez, S. (1997). *Tratamiento de los retrasos del lenguaje desde la escuela*. *Interuniv. Form. Profr*, nº 28, 175–188.

- Psaltou-Joyce, A., y Kantaridou, Z. (2009). *Plurilingualism, language learning strategy use and learning style preferences*. *International Journal of Multilingualism*, 6 (4), 460–474.
- Ramos, J. L., Luis, J., & Sánchez, R. (2004). *Enseñar a leer a los alumnos con discapacidad intelectual: una reflexión sobre la práctica*. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 34, 201–216.
- Real Decreto 126/2014, del 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria. (2014) Boletín Oficial del Estado. Núm. 52. Sec. I. Gobierno de España.
- Ribes-Iñesta, E. (2008). *Conducta verbal de B.F. skinner: Un análisis retrospectivo*. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8 (3), 323–334.
- Siemens, G. (2004). *Conectivismo: Una teoría de aprendizaje para la era digital*. Recuperado el 4 de septiembre de 2017 de:  
<http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>

Webgrafía utilizada para la realización del presente TFM. Toda ella se ha consultado por última vez el 9 de noviembre de 2017.

- ✚ Maestros de audición y lenguaje: <http://www.maestrosdeaudicionylenguaje.com>
- ✚ Rincón Maestro: <http://www.rinconmaestro.es/lengua/gramatica.html>
- ✚ AulaPT: <http://www.aulapt.org>
- ✚ Mundo Primaria gramática: <http://www.mundoprimaria.com/juegos-lenguaje/juegos-ejercicios-gramatica-5o-primaria/>
- ✚ Edu365 cuentos: <http://www.edu365.cat/primaria/contes/contesweb/index.htm>
- ✚ Actividades de Lengua: <https://actividadeslengua.wordpress.com/>
- ✚ PT y AL Cantabria: <https://ptyalcantabria.wordpress.com/pragmatica/creacion-de-historias-sociales/>
- ✚ Orientación Andújar: <http://www.orientacionandujar.es/>
- ✚ Edu365 ortografía: <http://www.edu365.cat/primaria/muds/catala/ortografia/index.htm>
- ✚ NTIC Educación: [http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2010/ortografia\\_natural/actividades/intro.html](http://ntic.educacion.es/w3/eos/MaterialesEducativos/mem2010/ortografia_natural/actividades/intro.html)
- ✚ JClic: <http://clic.xtec.cat/es/jclic/>
- ✚ Gobierno de Canarias: <http://www3.gobiernodecanarias.org/medusa/ecoescuela/recursosdigitales/2015/01/20/gusiletras/>
- ✚ Junta de Andalucía: [http://agrega.juntadeandalucia.es/visualizar/es/es-an\\_2010032312\\_9141456/false](http://agrega.juntadeandalucia.es/visualizar/es/es-an_2010032312_9141456/false)
- ✚ Xtec lectura: <http://blocs.xtec.cat/recursossee/lectura-eficac/>
- ✚ Xtec petites històries: [http://apliense.xtec.cat/petites\\_histories/?lang=ca](http://apliense.xtec.cat/petites_histories/?lang=ca)
- ✚ Tools for Educators: <http://www.toolsforeducators.com/handouts/vocabularylibrary.php>
- ✚ Mundo Primaria canciones: <https://www.mundoprimaria.com/canciones-infantiles-populares/>
- ✚ Portal Aragonés de la Comunicación Aumentativa y Alternativa: <http://www.arasaac.org/>
- ✚ Google Encuestas: <https://www.google.es/intl/es/forms/about/>